

# AMAZONICIDADE

EDUCAÇÃO, LITERATURA, FILOSOFIA E ANTROPOLOGIA

Auxiliadora dos Santos Pinto  
Bethânia Moreira da Silva Santos  
Eva da Silva Alves  
José Maiko Farias Amim  
Renato Fernandes Caetano

# **AMAZONICIDADE**

## **EDUCAÇÃO, LITERATURA, FILOSOFIA E ANTROPOLOGIA**

Auxiliadora dos Santos Pinto  
Bethânia Moreira da Silva Santos  
Eva da Silva Alves  
José Maiko Farias Amim  
Renato Fernandes Caetano

**Copyright**© Auxiliadora dos Santos Pinto, Bethânia Moreira da Silva Santos, Eva da Silva Alves, José Maiko Farias Amim e Renato Fernandes Caetano.

**Projeto gráfico:** Bruno Cruz

**Revisão:** Eva da Silva Alves, José Maiko Farias Amim e Renato Fernandes Caetano.

**Conselho Editorial da EDUCAR – Editora Universitária Católica de Rondônia**

Dom Roque Paloschi - *Chanceler* da Faculdade Católica de Rondônia

Márcia Abib Hecktheuer – Reitora

Eva da Silva Alves - Editora-Chefe

Pedro Abib Hecktheuer – Diretor Administrativo

Edney Costa Souza – Diretor Acadêmico

Renato Fernandes Caetano - Representante do Curso de Filosofia

Sâmia Laise M. Benevides - Representante do Curso de Psicologia

Cléverton Reikdal - Representante do Curso de Direito

Marcelo Augusto Mendes Barbosa - Representante do Curso de Administração

José Otacílio Leite - Representante do Curso de Teologia

Miguel Nenevé - Representante da Pós-Graduação e Pesquisa

Paulo Márcio Cruz - Convidado Externo (PPGCJ/UNIVALI)

Denise Schmitt Siqueira Garcia - Convidada Externa (PPGCJ/UNIVALI)

Alfredo Alejandro Gugliano - Convidado Externo (PPGCPol/UFRGS)

**Endereço da Editora:** Rua Gonçalves Dias, 290 - Centro - CEP: 76801-132, Porto Velho – RO – Brasil. Telefone: (69) 3211-4505. E-mail: educar@fcr.edu.br.

**Bibliotecária responsável: Júlia Cristina A. Meinhardt Queiroz - CRB11ª 1027**

A489

**Amazonicidade:** educação, literatura, filosofia e antropologia. Eva da Silva Alves *et al* (orgs). -- 1. ed. -- Porto Velho - RO: EDUCAR, 2022. p. 266.

ISBN e-book digital: 978-65-86431-30-8

Disponível em: <http://fcr.edu.br/editoracatolica/ebooks/>

1. Amazônia. 2. Educação. 3. Literatura. 4. Filosofia. 5. Antropologia. I. PINTO, Auxiliadora dos Santos. II. SANTOS, Bethânia Moreira da Silva. III. ALVES, Eva da Silva. IV. AMIM, José Maiko Farias. V. CAETANO, Renato Fernandes. VI. Título.

CDD: 370

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>1 - A EXPANSÃO DA FRENTE GARIMPEIRA NA AMAZÔNIA: USO DA ETNOGRAFIA PARA COMPREENDER OS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS</b>	
Ilza dos Santos Lima, Vagner da Silva .....	13
<b>2 - A JUSTIÇA QUE ESFACELA: UM DIÁLOGO ENTRE A FICÇÃO DE CLARICE LISPECTOR E O DIREITO</b>	
José Maiko Farias Amim, Auxiliadora dos Santos Pinto, Juliana F. Budin Ferreira, Roseneide Ferreira do Carmo .....	31
<b>3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS</b>	
Geciane Rodrigues de Assis, Igor Feijó dos Santos .....	47
<b>4 - POPULAÇÕES TRADICIONAIS DE ROLIM DE MOURA DO GUAPORÉ: URGÊNCIA DE ENSINO MULTICULTURAL E PLURIÉTNICO</b>	
Francinete Pereira da Silva, Maria Gracineide Rodrigues Costa .....	61
<b>5 - UMA ANÁLISE DA OBRA DE JOSÉ EUSTÁSIO RIVERA A VORAGEM NO PÓS-COLONIALISMO</b>	
Elisângela de Jesus Gomes Campos, Maria Liduina da Silva Alves Guarda, Maria Grima da Silva Soares .....	77
<b>6 - CONTRAPONDO PERSPECTIVAS: COMO ALÍCIA ERA VISTA PELAS PERSONAGENS NO ROMANCE CINZAS DO NORTE (2005), DE MILTON HATOUM</b>	
Camila Sena Sidou dos Santos, Eva da Silva Alves, Rosane Pontes Silva, Roberta Aparecida França .....	92

**7 - A INEFICIÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO ACOLHIMENTO DE ADOLESCENTES LGBTQIA+ NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

Cleverton Reikdal, Uelinton Aires Duarte ..... 111

**8 - A INTERAÇÃO SOCIAL COMO FATOR CRUCIAL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E PARA O PENSAMENTO CRÍTICO DOS EDUCANDOS**

Ylma Lima Galvão Marques, Alessandro Lubiana ..... 126

**9 - PROJETO GRÁFICO, NARRAÇÃO E ILUSTRAÇÃO: MATERIALIDADES POÉTICAS NO CENÁRIO AMAZÔNICO**

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina ..... 138

**10 - UM SOPRO DE VIDA: UMA LEITURA INSTIGANTE E OS DIÁLOGOS ENTRE A AUTOFICÇÃO E OS BIOGRAFEMAS**

Alexandro Maicon Coêlho Melo, Elisângela de Jesus Gomes Campos, Elayne Barbosa da Silva, Eva da Silva Alves ..... 153

**11 - PLURALIDADE LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO EM REGIÃO DE FRONTEIRA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

Bethânia Moreira da Silva Santos, Verônica Gesser ..... 178

**12 - A FELICIDADE NA OBRA A VIDA FELIZ, DE SANTO AGOSTINHO**

Wesllen da Silva Xavier, Renato Fernandes Caetano ..... 207

**13 - OS LIMITES DO PODER CIVIL E AS CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA TOLERÂNCIA RELIGIOSA NUMA VISÃO LOCKEANA**

Anibaldo Barbosa Alves, Renato Fernandes Caetano ..... 227

**14 - LER E ESCREVER: UM PROCESSO QUE DEVE SER, DESCENTRALIZADAMENTE, ESTIMULADO**

Patrícia Diniz Torres ..... 246

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 266**

# APRESENTAÇÃO

A presente obra intitulada “**Amazonicidade: educação, literatura, filosofia e antropologia**” é resultado de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras de diversos níveis de formação e áreas de estudos, constituindo-se em uma primorosa fonte de conhecimentos que pode suscitar outras produções e outros olhares para as temáticas aqui apresentadas.

Sob a organização das professoras Auxiliadora dos Santos Pinto, Bethânia Moreira da Silva Santos e Eva da Silva Alves e dos professores Renato Fernandes Caetano e José Maiko Farias Amim, a obra, em formato de livro digital e publicada pela Editora Universitária Católica de Rondônia (EDUCAR), está disponível no site da referida editora<sup>1</sup>. Assim, o livro é uma das ações do Grupo de pesquisa “Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia”, vinculado à Faculdade Católica de Rondônia (FCR), e do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA) - Linha 3 - vinculado à Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O livro em formato digital reúne quatorze artigos originários de pesquisas desenvolvidas em torno dos seguintes eixos temáticos:

- **Educação:** contém textos que apresentam resultados de pesquisas, estudos, reflexões e debates desenvolvidos pela comunidade docente, sobre política pública educacional, currículo e práticas de currículos e englobam discussões sobre Formação Docente, Espaços Escolares, Linguagens, Cultura e Identidade inerentes à realidade da Amazônia rondoniense.

- **Literatura:** reúne textos que estabelecem diálogos interdisciplinares entre Literatura e Direito, lançando mão de temas como: justiça social, leis, crime e punição e representações da violência contra as minorias; e Literatura e Psicologia, em que as aproximações se dão entre os temas dos mitos, a interface entre a psicanálise clínica e a psicanálise enquanto metodologia de análise literária, os arquétipos e símbolos na perspectiva narratológica e as representações da violência simbólica.

- **Antropologia:** é composto por textos que apresentam resultados de pesquisas, estudos, reflexões e debates sobre os desafios socioambientais,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://fcr.edu.br/editoracatolica/ebooks/>

os saberes e as práticas dos povos e comunidades tradicionais do estado de Rondônia e da Amazônia.

● **Filosofia:** o presente eixo temático reúne pesquisas realizadas no âmbito de questões filosóficas que receberam contribuições dos mais importantes pensadores ocidentais, desde os primórdios da filosofia, na Grécia, até os dias de hoje. Tais pesquisas propõem reflexões acerca de temas centrais para se pensar a contemporaneidade, sobretudo em seus aspectos políticos e ético-morais. Desse modo, os temas/problemas presentes nas pesquisas aqui recolhidas giram em torno de: filosofia política; ética; moral; conceito de felicidade; laicidade; tolerância religiosa, dentre outros conceitos.

O primeiro capítulo, intitulado **A expansão da frente garimpeira na Amazônia: uso da etnografia para compreender os conflitos socioambientais**, de autoria dos pesquisadores Ilza dos Santos Lima e Vagner da Silva apresenta contribuições às metodologias de abordagem de estudos sobre os conflitos socioambientais do garimpo na Amazônia. Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa é refletir acerca do uso da etnografia nos estudos sobre os conflitos socioambientais na Amazônia, buscando compreender até que ponto a etnografia pode contribuir nesse caso, enquanto ferramenta de pesquisa, para o estudo da realidade social conflituosa da Amazônia, bem como tentar perceber a relação na perspectiva teórica de fronteiras. A metodologia utilizada para o trabalho é a de revisão bibliográfica. Os resultados demonstram que a etnografia, como método da antropologia, se mostra eficiente na medida em que vivencia a realidade social e dá voz aos atores sociais envolvidos nos conflitos.

O segundo capítulo, cujos autores são José Maiko Farias Amim, Auxiliadora dos Santos Pinto, Juliana F. Budin Ferreira e Roseneide Ferreira do Carmo, tem como título **A justiça que esfacela: um diálogo entre a ficção de Clarice Lispector e o Direito** e estabelece diálogos entre a Literatura e o Direito, mediante o alargamento interpretativo de textos literários à luz de conceitos extraliterários. O objetivo geral é analisar a perspectiva adotada pela escritora Clarice Lispector em dois de seus mais destacados textos (*Um grama de radium - Mineirinho* (1962); e *Perdoando Deus* (1961)) acerca de alguns elementos constitutivos do conceito de Justiça, quais sejam: Liberdade, Outridade e Legalidade, mas também acerca de elementos propiciadores da injustiça, quais sejam: brutalidade, egolatria e alienação. pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. A pesquisa,

do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa, apontou para o caráter ambivalente dos procedimentos artísticos mobilizados por Clarice para expressar uma “definição” imanentista de Justiça e o caráter dialético da natureza humana.

Na sequência, Geciane Rodrigues de Assis e Igor Feijó dos Santos, brindam-nos com o artigo intitulado **Contextualização do ensino da matemática na educação infantil: reflexões sobre a importância do uso de diferentes metodologias**. O objetivo geral do artigo é destacar as principais metodologias utilizadas para o ensino da Matemática, mostrando novas formas e métodos de aplicação da referida disciplina em sala de aula, na Educação Infantil, demonstrando a importância que esta disciplina tem na vida educacional e social dos alunos. No texto, os autores afirmam que a disciplina de matemática está diretamente relacionada com o desenvolvimento pleno da criança, tornando-se instrumento que possibilita aprimorar o desenvolvimento cognitivo, o aprimoramento do raciocínio lógico, despertando o interesse dos alunos em resolver problemas matemáticos encontrados eventualmente.

Francinete Pereira da Silva e Maria Gracineide Rodrigues Costa contribuem com o quarto capítulo, sob o título: **Populações tradicionais de Rolim de Moura do Guaporé: urgência de ensino multicultural e pluriétnico**. O objetivo do estudo é abordar as questões que permeiam as relações educacionais interétnicas na Escola Municipal Ana Nery, localizada na comunidade tradicional de Rolim de Moura do Guaporé, no Município de Alta Floresta/RO. Trata-se de uma comunidade etnicamente diferenciada, que sofre com uma constante situação de invisibilidade aos olhos do poder público. Os autores apontam as normas que podem sustentar a iniciativa de um ensino atento às especificidades e à igualdade de tratamento e oportunidade, uma vez que a escola está localizada no centro da complexidade de um território de confronto e alianças, sendo ela importante meio de interação e sociabilidade entre os grupos.

O quinto capítulo, intitulado: **Uma análise da obra de José Eustásio Rivera, a voragem no pós-colonialismo**, de autoria dos pesquisadores, Elisângela de Jesus Gomes Campos, Maria Liduína da Silva Alves Guarda e Maria Grima da Silva Soares, se constrói como uma ferramenta política, mostrando aos leitores as condições desumanas da extração da borracha na selva colombiana e em toda a região amazônica. O objetivo geral do artigo é identificar e analisar a forma como o espaço amazônico é construído em A

Voragem, bem como as características e o tempo, a partir da história social. As análises foram fundamentadas pelos estudos de Enrique Dussel, Walter Mignolo, Frantz Fanon e Ramon Grosfoguel, que possibilitaram aos autores da pesquisa a compreensão da relação entre os colonos e a colonização, exploradores e exploração, e entre os residentes e estrangeiros que chegavam à Amazônia com o único objetivo de obter lucros.

O sexto capítulo intitulado: **Contrapondo perspectivas: como Alícia era vista pelas personagens no romance *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum**, de autoria dos pesquisadores Camila Sena Sidou dos Santos, Eva da Silva Alves, Rosane Pontes Silva e Roberta Aparecida França, tem como objetivo geral apresentar as várias perspectivas de personagens do romance *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum, a respeito da personagem Alícia, dada a importância da personagem no desenrolar da trama narrada. Os pesquisadores sustentam-se nas orientações teóricas de Yves Reuter (2011), da crítica imanente através de Edgar Roberto Kirchof (2017), Antonio Candido (2009) e outros. Destaco que, nesse conto, os autores propiciam ao leitor, a partir da análise dos aspectos estruturais da narrativa, uma reflexão sobre a constituição da personagem Alícia, além de apresentar um breve relato sobre a obra pesquisada.

Os pesquisadores Cleverton Reikdal e Uelinton Aires Duarte contribuem com a produção do sétimo capítulo intitulado **A ineficiência de políticas públicas no acolhimento de adolescentes LGBTQIA+ no sistema socioeducativo**. No artigo, os autores discutem sobre as políticas públicas no acolhimento de adolescentes LGBTQIA+ no Sistema Socioeducativo. O objetivo geral da pesquisa é compreender a inserção de adolescentes LGBTQIA+ no sistema socioeducativo e a baixa implementação de políticas públicas à inclusão deste público no Sistema Socioeducativo. A pesquisa, do tipo bibliográfica e com abordagem qualitativa foi desenvolvida com a utilização do método exploratório – descritivo. Os resultados evidenciaram que mesmo com o avanço das legislações, ainda é necessário a sensibilização e a adoção de políticas públicas que auxiliem na melhor convivência desses adolescentes inseridos no sistema.

O oitavo capítulo, de autoria dos pesquisadores, Ylma Lima Galvão Marques e Alessandro Lubiana, tem como título **A interação social como fator crucial para o processo de aprendizagem e para o pensamento crítico dos educandos**. O objetivo da investigação é refletir acerca da interação social como fator crucial para o processo de aprendizagem e

para o pensamento crítico dos educandos. O estudo, do tipo bibliográfico, com abordagem exploratória, aborda a temática das interações sociais dentro de sala de aula, realizando uma análise breve acerca dos conceitos de aprendizagem, pensamento crítico e interação social. Os resultados evidenciam que a interação social dentro da sala de aula do ensino superior apresenta vantagens para o estudante e para o professor, tendo em vista a importância da interação social no processo de ensino e aprendizagem.

O artigo intitulado **Projeto gráfico, narração e ilustração: materialidades poéticas no cenário amazônico** compõe o nono capítulo da obra. De autoria de Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina, o texto versa sobre a atual situação da literatura infantil e juvenil, a qual é impulsionada por uma intensa e diversificada produção de obras sintonizadas com os diferentes sistemas culturais e artísticos que se traduzem nas vias da imaginação pela palavra, pela ilustração e pelo projeto gráfico. O objetivo do estudo consiste em analisar a atuação das materialidades das obras *O menino e o rio* (2017), de Rubens Cavalcante, e *A menina que sonhava com águas coloridas* (2022), de Márcia Dias, como via para a construção de sentidos e de apreensão. As análises são fundamentadas pelas concepções de Colomer (2017), Linden (2018), Ramos (2011), Megnegazzi e Debus (2020). Os resultados evidenciam que as materialidades da obra *O menino e o rio* e *A menina que sonhava com águas coloridas* são marcadas pela dimensão estética dos recursos que compõem suas materialidades e atuam como vias para a apreensão do leitor.

O décimo capítulo é composto pelo artigo intitulado **Um sopro de vida: uma leitura instigante e os diálogos entre a autoficção e os biografemas**. Os pesquisadores Alexandro Maicon Coêlho Melo, Elisângela de Jesus Gomes Campos, Elayne Barbosa da Silva e Eva da Silva Alves discutem sobre a inserção da autoficção nos textos de Clarice Lispector e se propõem a desvendar o processo da autoficcionalização de sua escrita, mediante as marcas da presença da autora no seu construto estético. O objeto de estudo é a obra póstuma, *Um Sopro de vida*, produzida entre 1974 e 1978. O texto foi construído a partir de uma análise crítico-reflexiva, tendo como fundamentação teórica os estudos de Nunes (1973), Ferreira (2014), Rosa (2018), Klôh (2009), Gotlib (2009), Moser (2009), Faedrich (2014). Os resultados da pesquisa apontam que os recursos utilizados por Clarice Lispector, a autoficção e os biografemas, valoram o tom intimista e confessional de seu fazer literário, revelando uma escrita agônica de si. A

pesquisa se faz somar aos estudos de outros pesquisadores, proporcionando subsídios teóricos e práticos sobre as interfaces do universo clariciano.

Na sequência, as pesquisadoras Bethânia Moreira da Silva Santos e Verônica Gesser, contribuem com artigo intitulado **Pluralidade linguística no currículo em região de fronteira: uma revisão sistemática da literatura**, o qual apresenta resultados de um estudo de revisão sistemática sobre o tema pluralidade linguística no currículo em região de fronteira. Este constitui o décimo primeiro capítulo do livro e tem como objetivo geral: identificar e analisar dissertações e teses defendidas sobre pluralidade linguística no currículo em região de fronteira. A pesquisa constitui-se em uma revisão sistemática, com objetivos descritivos e foi desenvolvida no período de agosto de 2019 a janeiro de 2020. Os resultados apresentados apontam a necessidade de abordagem sobre a pluralidade linguística em espaços escolares situados em contexto de fronteira no Brasil.

O décimo segundo capítulo, que fora intitulado de **A felicidade na obra a vida feliz, de Santo Agostinho**, de autoria dos pesquisadores Wesllen da Silva Xavier e Renato Fernandes Caetano apresenta uma análise da concepção de felicidade na óptica agostiniana e reflete sobre os processos e critérios para gozar de uma vida satisfatória, possuir a verdadeira e plena felicidade, abraçar a frugalidade e evitar a malignidade. Além disso, os autores apresentam uma breve biografia de Santo Agostinho, o qual sempre foi ávido pelo conhecimento e pela busca da Verdade e após a sua conversão ao cristianismo, tratou diversos temas, como a mentira, a verdade, o bem e o mal, a liberdade e a felicidade, temas cruciais para se entender todo o pensamento deste grande filósofo da patrística. Dessa forma, o artigo também apresenta, como resultados, os métodos que Santo Agostinho usou para aferir o que seria a felicidade.

No décimo terceiro capítulo, intitulado **Os limites do poder civil e as condições para a realização da tolerância religiosa numa visão lockeana**, os pesquisadores Anibaldo Barbosa Alves e Renato Fernandes Caetano descrevem algumas circunstâncias necessárias que podem possibilitar a prática da tolerância religiosa a partir daquilo que depende da política de Estado, configurada nas ações legislativas do “magistrado”, e da efetiva contribuição da religião na promoção da paz. A pesquisa, do tipo descritiva e interpretativa com abordagem qualitativa, foi fundamentada pelos estudos do filósofo inglês John Locke, particularmente a sua obra denominada *Carta Acerca da Tolerância*, escrita provavelmente entre os anos de 1683 e 1689,

no período em que ele estava exilado na Holanda, que faz uma distinção entre o poder civil e a função da comunidade religiosa. Para delimitar o tema, o artigo foi organizado em quatro seções: introdução; os limites de jurisdição do poder civil no campo religioso; as delimitações do poder religioso e sua contribuição para a paz; e, considerações finais.

O artigo intitulado **Ler e escrever: um processo que deve ser, descentralizadamente, estimulado**, de autoria da pesquisadora Patrícia Diniz Torres, compõe o décimo quarto capítulo do livro. Ele é resultado de experiências durante a execução do projeto *Sábado de Leitura*, uma ação social, sem fins lucrativos, realizada uma vez por semana (sábados) em Guajará-Mirim-RO. A autora defende que o hábito da leitura/escrita, inevitavelmente, influi no pleno desenvolvimento dos seres humanos, e atendo-se ao fato de não haver nenhuma biblioteca pública na referida cidade, o projeto constituiu-se como um instrumento de intervenção e descentralização da atividade de ensino. Dessa forma, a realização do projeto possibilitou reflexões acerca da prática de leitura e a necessidade estimular o hábito da leitura e escrita. A pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e o uso do método de observação envolveu os participantes do projeto de modo cooperativo e/ou participativo na situação ou problema em questão. Os resultados obtidos no projeto apontam para o sucesso de iniciativas que propiciam uma intervenção comunitária no processo de leitura/escrita de crianças e jovens.

Por fim, após esta longa apresentação, desejamos aos leitores uma excelente leitura!

Os organizadores

# 1 - A EXPANSÃO DA FRENTE GARIMPEIRA NA AMAZÔNIA: USO DA ETNOGRAFIA PARA COMPREENDER OS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

Ilza dos Santos Lima<sup>1</sup>  
Vagner da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho é uma contribuição às metodologias de abordagem de estudos sobre os conflitos socioambientais do garimpo na Amazônia. O estudo tem como objetivo geral refletir acerca do uso da etnografia nos estudos sobre os conflitos socioambientais na Amazônia, buscando compreender até que ponto a etnografia pode contribuir nesse caso, enquanto ferramenta de pesquisa, para o estudo da realidade social conflituosa da Amazônia, bem como tentar perceber a relação na perspectiva teórica de fronteiras. A metodologia utilizada para o trabalho é a de revisão bibliográfica, partindo da análise de alguns artigos do livro *Mineração e Garimpo em Terras Tradicionalmente Ocupadas: conflitos sociais e mobilizações étnicas*, organizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida, dentre outras. Os resultados demonstram que a etnografia, como método da antropologia, se mostra eficiente na medida em que vivencia a realidade social e dá voz aos atores sociais envolvidos nos conflitos.

**Palavras-chave:** Etnografia. Amazônia. Garimpo. Conflitos Socioambientais.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta contribuir com os estudos sobre a mineração na Amazônia. A mineração na Amazônia não é vista como uma prática homogênea, mas como uma atividade que abriga uma heterogeneidade de conflitos sociais, no qual se mesclam forças econômicas de capital, podendo ser lida sobre a teoria da fronteira, sendo a fronteira uma construção teórica recorrentemente utilizada para ler o processo de

---

<sup>1</sup> Mestranda em História da Amazônia, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e possui graduação em Ciências Sociais também pela UNIR. Especialista em Gestão Pública - FAEL. Atualmente é professora do Estado de Rondônia. E-mail: Ilzasantos2009@gmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal de Rondônia (2002), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005) e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: vagnerdasilva@unir.br

exploração e colonização da Amazônia. Esses “modos de ver a fronteira”, dão visibilidade aos estudos históricos sobre as diversas formas de apropriação da Amazônia. Assim, a noção de expansão da frente garimpeira apoia-se como entendimento de expansão do capital sobre terras da Amazônia, gerando conflitos socioambientais.

Compreendemos que a partir da dinâmica de expansão do garimpo na Amazônia, através de um aspecto amplo, que estes conflitos não são neutros de sentidos, pois cada evento está vinculado ao contexto social da ação humana, por meio do capital predatório na Amazônia. Por isso, os estudos realizados por meio da etnografia desvendam as peculiaridades entre os agentes públicos e privados envolvidos na garimpagem, justamente pelas interações com os nativos, e formações teóricas adquiridas no aprendizado do pesquisador.

O estudo tem como objetivo geral refletir acerca do uso da etnografia nos estudos sobre os conflitos socioambientais na Amazônia, partimos da seguinte questão problema: até que ponto a etnografia pode contribuir nesse caso, enquanto ferramenta de pesquisa, para o estudo da realidade social conflituosa da Amazônia.

Com respeito à etnografia sobre os conflitos socioambientais na Amazônia, o livro *Mineração e Garimpo em Terras Tradicionalmente Ocupadas: conflitos sociais e mobilizações étnicas*, organizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida, traz uma coletânea de artigos sobre os conflitos sociais nos garimpos localizados dentro da região Amazônica, bem como em outras regiões do Brasil e da América latina. Trata-se de um trabalho que reúne pesquisas de vários autores. Este estudo é um importante ponto de partida para compreender a história dos conflitos sociais e as relações de poder que talvez existam continuamente no cenário atual amazônico, bem como para saber quem são seus participantes e agentes e entender as relações de poder que perpassam suas interações.

No que tange a essa reflexão, demos preferência durante a etapa da revisão da literatura, aos textos que tratam de mineração no espaço territorial que compreende a região da Amazônia, que na sua maioria são analisados por meio das descrições etnográficas. Para Almeida<sup>3</sup>, estas descrições reforçam os registros detalhados dos conflitos e tensões, uma vez que compreendem a análise de fatos, de situações vivenciadas, com

---

<sup>3</sup>ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de Almeida et al. *Mineração e Garimpo em Terras tradicionalmente ocupadas: conflitos sociais e mobilizações étnicas*/ Organizado por - 1. Ed. - Manaus: UEA Edições/ PNCSA, 2019. (2019, p. 48),

ênfase nas narrativas e interpretações do ponto de vista de “agentes sociais ou sujeitos”, que vivem essas realidades sociais. A etnografia dá voz ao outro, podendo se posicionar de forma direta perante os problemas narrados. Diante disso, antes de lançar o olhar da descrição etnográfica e dialogar com os autores sobre os conflitos socioambientais da Amazônia, primeiro vamos refletir sobre o método etnográfico.

Nesse contexto, pensemos nesses pesquisadores dentro de um garimpo tentando ser aceitos, com o objetivo de desenvolver suas pesquisas etnográficas naqueles cenários de resistências e conflitos sociais movidos de acordo com os interesses e o egoísmo de cada um dos atores sociais envolvidos. Entre vivências e narrativas das empresas de mineração com suas práticas de garimpos mecanizadas, as comunidades locais, os indígenas, os trabalhadores que usam as práticas de garimpo manual, “autodesignados” garimpeiros, enfim, entrar em histórias por onde as pessoas vivem e constroem sua trajetória de vida, de trabalho, quantos desafios e resistência encontraram aqueles pesquisadores em seus trabalhos de campo.

É evidente que tais dificuldades não deixaram afetar as descrições etnográficas nos artigos (ARAÚJO, 2019; BARROSO, 2019; KOKAMA, 2019; RUBIN, 2019; TANHARIN, 2019). A partir disso, neste artigo, desenvolvemos uma linha de reflexão sobre a etnografia, partindo da compreensão de Malinowski. O antropólogo Malinowski é muito conhecido por seu estudo *Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicado em 1922, trabalho monográfico produzido junto aos Trobriandeses nas ilhas da Nova Guiné, obra que é conhecida pela sua relevância para o desenvolvimento da pesquisa de campo. O fato é que o trabalho de Malinowski passa a constituir um método corrente de fazer pesquisa, tecnicamente, e indispensável para um pesquisador que deseje informar-se sobre um método etnográfico, ou a todos aqueles que estão engajados em pesquisa de campo, estando lá, em contato por longos períodos, com o grupo que se desejou pesquisar.

Feitas essas considerações preliminares, a ideia do trabalho foi estruturada em três seções e considerações finais. Na primeira seção se discute a etnografia como ferramenta de pesquisa, utilizando as chaves teóricas de Malinowski sobre o modo de fazer pesquisa de campo, dialogando com outras correntes da antropologia. A segunda seção versa sobre a expansão da fronteira, fazendo um apanhado da leitura da etnografia sobre os conflitos sociais, a partir da pesquisa feita com

descrição etnográfica em terras indígenas do Povo Tenharin. A terceira seção procurou esboçar uma contextualização da história da exploração mineral da Amazônia, que traz incrustado dentro de si, sob um signo de tensões e conflitos socioambientais. Aqui nos amparamos teoricamente nos estudos do pesquisador Almeida. Por fim, nas considerações finais, foi feita uma breve reflexão das tramas tecidas pelas relações sociais conflituosas de exploração mineral na Amazônia.

## 1 A ETNOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE PESQUISA

A Malinowski é atribuída a paternidade da etnografia moderna, por ter sido o primeiro pesquisador a desenvolver pesquisas diretamente em convivência com os grupos de trobriandeses *in loco*. São as técnicas descritas por Malinowski, que nos leva à compreensão acerca do modo como são construídos os trabalhos, e de como a presença do pesquisador no campo é condição *sine qua non*. É uma parte fundamental do conhecimento antropológico, e que dá legitimidade à etnografia. E é nesse momento que entra a teoria e o confronto com a realidade. Segundo Malinowski<sup>4</sup>, em uma pesquisa de campo o pesquisador tem alguns princípios do método de que não pode esquecer para realizar seu trabalho:

[...] guiar-se por objectivos científicos, e conhecer normas e critérios da etnografia. Providenciar boas condições para o seu trabalho que significa viver efetivamente entre os nativos. Recorrer a um certo número de métodos especiais, manipulando e registrando as suas provas.

Nesses ensinamentos, o autor menciona a necessidade de o pesquisador ter o contato cotidiano, íntimo com os nativos em sua comunidade, utilizando-se do diário de campo como uma das ferramentas de pesquisa auxiliar no caminho para compreender o ponto de vista do nativo, que o etnógrafo não pode deixar de percorrer na construção de uma etnografia. Assim, a prática da pesquisa de campo consiste em uma convivência prolongada com o grupo pesquisado. Malinowski<sup>5</sup>, compreende que a parte minuciosa de:

Um trabalho etnográfico só terá valor científico se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica.

---

<sup>4</sup> MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1976. p. 21

<sup>5</sup> MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1976. p. 18

O autor afirma que, para um trabalho feito por meio da etnografia ter cientificidade, é necessário conter inferências e o uso do bom senso. No momento de selecionar os dados etnográficos para a construção dos escritos que pretendem ser científicos, para que assim não se incorra no erro de ter apenas um amontoado de narrativas, sem saber contemplar os atores envolvidos. Assim, a subjetividade do pesquisador se faz necessária, mas isso não significa ficar preso a ela. Porque o que é inerente a essa relação é a intersubjetividade, pois a etnografia consiste em um método de conhecimento com os outros, e não sobre os outros.

Nesse contexto, entram as reflexões de Cardoso de Oliveira<sup>6</sup> sobre o olhar, o ouvir e o escrever. O olhar e o ouvir consistem em umas das faculdades específicas para o cientista social quando treinados pela teoria. O olhar é capturador das imagens, das paisagens, dos cenários, que se modela e se organiza para escrever. Todavia, a descrição etnográfica é feita por meio da entrevista, e isso requer um saber ouvir para se chegar aos “modelos nativos”, matéria-prima para os estudos em antropologia e para a construção dos trabalhos com descrições etnográficas. Isto porque o ato de escrever requer anotações no diário de campo, conversas informais, estando sintonizado com o pensar que é continuidade do olhar e ouvir, marcado por uma “atitude relativista”. Trata-se de acionar os limites precisos nos quais se evidenciam as ações dos sentidos ligados ao cognitivo, instruído por formação teórica no momento da realização da pesquisa de campo.

No entender de Geertz,<sup>7</sup> “fazer a etnografia é como tentar ler [...] um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...]”. A proposta de etnografia do autor é a “descrição densa,” interpretativa, de maneira a entender os “ditos”, e transformá-los em formas pesquisáveis.

Em Lévi-Strauss<sup>8</sup>, a etnografia é a “observação e análise dos grupos humanos considerados em suas particularidades [...] visando a sua reconstituição, tão fiel quanto possível à vida de cada um deles”. Em síntese, o que esses estudiosos tentam dizer é que a etnografia consiste em uma forma de pesquisa em que o pesquisador entra em contato com o ambiente dos pesquisados, e compartilhando sua experiência, seu horizonte, numa

---

<sup>6</sup> CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo. 2. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Unesp. 2000, p. 17-33.

<sup>7</sup> GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LCT, 1989, p. 20

<sup>8</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973, p. 14.

relação dialógica, mas não para permanecer no universo dos nativos, ou com o objetivo de atestar a lógica de sua visão de mundo.

Nesse sentido, procurando entender a etnografia em pesquisadores como Rocha e Eckert<sup>9</sup>, que ratificam os ensinamentos dos clássicos, atribuindo à etnografia um trabalho realizado por meio de uma técnica de “observação participante”, direta, com entrevistas, conversas, formais e informais com os grupos pesquisados, “dados etnográficos”. As autoras, em seus trabalhos, lembram que outras ciências também recorrem à etnografia como técnica para realização de pesquisa com entrevista, porém vinculada a outros campos teóricos.

Em relação a isso, Martínez e dizem que, “La historia etnográfica se puede entender como un enfoque teórico-metodológico que indaga cómo en el presente se construye el pasado, donde los diferentes actores construyen múltiples narrativas [...]”. A etnografia também pode ser apropriada por outros campos do conhecimento, porque permite abordar o passado por meio das relações das comunidades no presente. Para os pesquisadores, o encontro com o passado ocorre de múltiplas maneiras, seja por meio de relatos orais ou através de documentos sobre a cultura material, rituais e território. Ou seja, se o objetivo do estudo é conhecer, registrar, documentar fatos da história de um povo, é necessário lançar mão de métodos que tragam à luz informações que ficaram esquecidas. A antropóloga Peirano<sup>11</sup> diz que:

[...] A etnografia é a ideia - mãe da antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação.

Para a autora, a pesquisa empírica é a identidade da antropologia, sendo o contexto empírico a parte essencial da pesquisa de campo. A empiria é base do fundamento científico, resultado do diálogo do pesquisador com os sujeitos. Os dados coletados por meio da observação participante, somados à experiência de um pesquisador, considerando um determinado contexto sócio-histórico, servem como construção de conhecimentos.

<sup>9</sup> ROCHA e ECKERT Ana Luiza Carvalho da Cornelia. Etnografia: Saberes e Práticas Capa v. 9, n. 21 2008, p. 15.

<sup>10</sup> MARTÍNEZ-Dueñas, W.A. & Perafán-LEDEZMA, A.L. (2017). Antropología e historia: notas para una etnografía del pasado. *Jangwa Pana*, 16 (1), 67 - 75. (2017, p. 69.

<sup>11</sup> PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. — Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.1995, p. 380.

## 1.1 O OLHAR DA ETNOGRAFIA SOBRE OS CONFLITOS

A partir dos itinerários garimpeiros presentes nas trajetórias narradas, a etnografia propõe uma leitura da realidade social, pois a pesquisa etnográfica constitui-se no exercício do olhar, do ouvir e, também, da interação e imersão na cultura do outro. As representações sociais dos sujeitos, expressas nas interações cotidianas, podem mostrar que, em estudo realizado por meio da etnografia, pelos menos nos ensinamentos de Malinowski, não basta observar. A observação tem que ser construída e orientada pelas teorias. Um olhar sensibilizado para aproximar-se do outro. Assim, dentro desse paradigma teórico-metodológico, pode-se compreender as ações sociais das pessoas estudadas. Citamos como exemplo uma descrição do artigo *Notas de Campo: Garimpos, Desmatamentos e Madeireiros Ilegais em Terras Indígenas no Sul do Amazonas*, na qual Araújo<sup>12</sup> et. al. traz a seguinte narrativa: “A presença de madeireiros e garimpeiros na terra indígena não é bom para ninguém. Daqui um tempo, vai acontecer outro problema com a gente, parece que ninguém quer aprender com os erros”.

A descrição etnográfica nessa narrativa mostra uma realidade social que perpassa os acontecimentos do presente e remonta ao passado. São trajetórias de mudanças dos fatos que compõem a história da comunidade Tenharin, do presente, do passado, e do futuro. Com efeito, quem tem acesso a essa descrição etnográfica percebe a conjuntura social que emergiu e emerge e vai aflorando a cada dia no emaranhado de interesses e conflitos socioambientais, associados ao garimpo e à extração de madeira. Acrescentamos a isso, todo um conjunto de atores sociais que compõem o cenário rotineiro da região. Sobre isso, Martins<sup>13</sup> diz que:

[...] o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas.

O conflito pode estar presente nas diferentes concepções. Cada sujeito está situado dentro dessa fronteira de desencontro e temporalidades que

<sup>12</sup> (Araújo, et. al., *Notas de campo: garimpos, desmatamentos e madeireiros ilegais em Terras Indígenas no Sul do Amazonas*. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. (org.). p. 345.

<sup>13</sup> MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996. 1996, P. 27.

alude um processo incessante de transformação histórica acompanhado pelos conflitos. Em nossa perspectiva, a fronteira consiste em pressões e interesses que envolvem o povo amazônico em uma complexa situação de conflitos e disputa territorial. Ou seja, a Amazônia como fronteira aberta compõe a unidade de poder de políticas do capital, propiciando um conjunto errático de políticas que pode denotar omissão. Mas, neste caso, considerando a fronteira no sentido de política, pode se questionar com Rabello<sup>14</sup> “se fronteira amazônica é a criação de uma fronteira a partir de resultados de eventos políticos e de trajetórias, que realizaram a criação de uma fronteira onde não havia nenhuma”. Sendo assim, a fronteira que nesse momento político está em debate, ou que foi criada, constitui-se, teoricamente, por uma fronteira aberta onde tudo pode passar.

Nesse contexto, vale ressaltar que a perspectiva de pensar a fronteira nesse artigo se refere a uma construção teórica para refletir como a crise econômica aumenta a exploração dos recursos na Amazônia e, conseqüentemente, os conflitos socioambientais do momento, mas sem isolar a compreensão em sua totalidade. Assim, o sentido de fronteira pode ser pensado a partir das temporalidades dos grupos sociais, no caso garimpeiros, agentes públicos, indígenas, que se confrontam, ou seja, o conflito de alteridade ocasionado pelo avanço do capital espoliativo.

Dessa forma, pensar teoricamente na fronteira, relacionada ao avanço do capital, é tentar compreender como ocorreu o processo de ocupação do território brasileiro e da Amazônia, engendrado no sentido da institucionalização do espaço e preenchimento de vazio demográfico com a desvalorização social, desigualdade e conflitos socioambientais. Dessa forma, considerando a extensão territorial da Amazônia, que nas palavras de Aragón,<sup>15</sup> “[...] a Amazônia é compartilhada por Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname, e Guiana Francesa (departamento ultramarinho francês),” destaca-se, ainda, que no entendimento do autor, Malheiro et. al., a região da “Amazônia, um bloco maciço de floresta e rios com 800 milhões de hectares, dos quais 490 milhões de hectares, no Brasil<sup>16</sup> [...]”, são divididos entre Amazônia ocidental compondo os estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, e, Amazônia oriental situando

---

<sup>14</sup> Rabello, Antônio Cláudio Amazônia: uma fronteira volátil. Estudos Avançados [online]. 2013, v. 27, n. 78 Acessado 19 novembro 2021, 2013, p. 215

<sup>15</sup> ARAGÓN, Eduardo Luiz. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5676/4254>. Acesso em: 19 mai. 2022. P.16.

<sup>16</sup> MALHEIRO, Bruno, PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter, MICHELOTTI Fernando. Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021, p. 147.

Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso.

Diante dessa grandeza, a Amazônia sempre despertou a cobiça pelas suas riquezas, tanto por recursos da biodiversidade, quanto por recursos minerais. Sua ocupação teve início com a procura pelas drogas do sertão, como a pimenta-do-reino, látex e castanha. Com a intensificação de extração do ouro nos anos 80, no garimpo conhecido como Serra Pelada, houve ainda mais procura por recursos minerais da região. E isso atraiu muitas pessoas, homens, mulheres, famílias, interessadas no garimpo e advindas de todas as outras regiões do país, para a Amazônia.

Para entender esse processo, vale familiarizar-se com o tempo e voltar à história de ocupação e exploração da Amazônia e lembrar que o garimpo também foi incentivado durante o regime militar. Pacheco de Oliveira<sup>17</sup> diz que nesse momento da história, a Amazônia passa por um período de intensa ocupação rápida e violenta, ainda em curso. Primeiro movidos pelos projetos vultuosos, como a Transamazônica (BR-230), por exemplo. Nesse período, foi delineado um modelo de desenvolvimento bem específico para a região, chamado de “capitalismo autoritário”. Esse entendimento estrutura o modo de ver e entender como os governos militares, por meio de ações coordenadas, criaram uma fronteira, estabelecendo uma forma de desenvolvimento para a região. Com efeito, a garimpagem era vista como um ponto positivo, uma vez que estimulava a ocupação territorial, estabelecendo núcleo de urbanização na Amazônia. Já atualmente, a fronteira é estimulada pelo agronegócio, agropecuária, exploração de madeira e extração de ouro. O pesquisador Carlos Alberto Pereira<sup>18</sup>, em seu estudo *Garimpo e Fronteira Amazônica: as Transformações dos anos 80*, alerta:

Na década de 80, a fronteira amazônica inverte a um refluxo relativo. [ ] A dinâmica de criação conformação e expansão da fronteira amazônica é cada vez mais determinada pela frente garimpeira que se sobrepõe a frente agrícola, e pelo potencial econômico dos grandes projetos de, ou associados à mineração, visando mercado externo a região amazônica. Uma terceira proposição derivada das anteriores. O “boom” garimpeiro dos anos 80 atuou no sentido de contrastar a tendência ao refluxo da fronteira.

Conforme o estudo, há diversas correntes de entendimento da fronteira na Amazônia: fronteira demográfica, agrícola, de ocupação.

<sup>17</sup> PACHECO DE OLIVEIRA, João. A Nação tutelada: uma interpretação a partir da fronteira. Maná, n. 27, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mana/a/RL4kSL83HPsh7fPyhCTScXp/?lang=pt> 2020, p. 9.

<sup>18</sup> PEREIRA, A. C. L. Garimpo e fronteira amazônica: as transformações dos anos 80. In *Amazônia: fronteira agrícola 20 anos depois*. Belém: Museu Goeldi, 1991. pp.305- 318., 1991, P. 2.

Esse, “corolário” dos modelos geram forças centrífugas que alimentam o processo de expansão da fronteira. Segundo Martins<sup>19</sup>, “as sociedades da América-latina ainda se encontram em estágio da fronteira”. Ou seja, as sociedades deste continente estão continuamente em situação de conflito social, tendo em vista a forma de ocupação de suas fronteiras. Para o autor, as sociedades dos países latino-americanos têm sua história marcada por relações sociais e políticas, coordenadas pelo movimento de expansão demográfica sobre terras “não ocupadas ou insuficientemente ocupadas”.

Dentro desse paradigma de expansão na Amazônia, se enquadra o vazio demográfico, ou terras ocupadas de modo não satisfatório de acordo com o modelo de expansão do capital. Assim, vê-se a Amazônia como a última fronteira. A fronteira estimulada pelo desafio da tecnologia, da modernidade, impulsionada pelo discurso de desenvolvimento. Assim, criou-se uma fronteira forjada pela justificativa de exploração do capital, que passa determinando configurações territoriais.

Dessa forma, dentro da lógica de criação da fronteira pelo capital está envolvida a chamada fronteira do garimpo, ou frente garimpeira, tendo em vista que o garimpo compõe um dos cenários da Amazônia, que foi se expandido desde a primeira metade do século XVIII, com a prática de extração de ouro aluvionares, coluvionares ou eluvionares, cujas lavras se esgotavam rapidamente devido à dificuldade de extração e desperdícios. Teixeira e Fonseca<sup>20</sup>. Para estes autores, o garimpo acontecia em locais com “condições insalubres, e eram empregadas técnicas rudimentares ou artesanais”. Atualmente, com os avanços tecnológicos, a prática de garimpagem muda de dimensões, passando a ser, em sua maioria de larga escala e contando com muitos recursos. Entre eles, uso da telecomunicação e maquinários adequados, facilitando a extração independentemente do local e dos tipos de lavas. Segundo uma reportagem feita pelo portal de notícias G1, os garimpos na Amazônia lucram de R\$ 3 bilhões a R\$ 4 bilhões por ano. (informação verbal)<sup>21</sup>.

Em uma outra reportagem sobre a nova corrida do ouro na Amazônia, feita pelo Instituto Escolhas, em maio de 2020, tem-se uma noção aproximativa da quantidade de ouro extraído em território brasileiro.

---

<sup>19</sup> MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996. 1996, p. 25.

<sup>20</sup> TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. *História Regional: Rondônia*. Porto Velho Rondoniana, 2001, 2ª Edição p. 59.

<sup>21</sup> Notícia publicada no site <https://g1.globo.com>. Com início em novembro de 2021.

Segundo os dados do comércio exterior, fechados em maio, o Brasil produziu nos dois últimos anos 85 toneladas de ouro. Isso nos primeiros quatro meses de 2020. O valor das exportações cresceu 14,9% em relação ao mesmo período de 2019, um aumento puxado pela alta dos preços do metal. Foram exportadas 28,95 toneladas de ouro. Além disso, a garimpagem traz consigo alguns danos ao meio ambiente e conflitos sociais. O segundo é o que interessa neste artigo. Discorreremos sobre isso mais adiante.

## 1.2 GARIMPO E CONFLITO NA AMAZÔNIA

O garimpo faz parte da história de exploração do Brasil pelos portugueses. A fronteira amazônica, que foi criada desde o momento em que a Coroa Portuguesa estabeleceu populações na região para evitar a ocupação espanhola, também tem em sua gênese os projetos de expansão demográficos, agrícolas, exploração dos recursos naturais e, mais tarde, a frente garimpeira que potencializa os conflitos fundiários na Amazônia. Almeida<sup>22</sup> lembra que, por meio da extração mineral perpetrada por garimpeiros e mineradoras nos últimos anos, tem-se criado situações de conflitos sociais em diferentes partes dos estados da Amazônia. E que esses eventos, no momento, segundo este autor, permitem a “perscrutação das vicissitudes dos ciclos dos produtos minerais”, sendo que, o que se assiste na atualidade é a transformação das chamadas “agroestratégias” para as “estratégias de exportação agromineral”. Ou seja, uma considerável ampliação da extração mineral e da expansão dos agronegócios, com uma grande demanda por novas áreas, tudo isso sem deixar de haver resistência, lutas políticas e sociais de pessoas que vivem nesses locais.

Nessa direção, o autor expõe que o presente expansionismo, defendido pelos governantes, tem como principal intenção estimular constantes e sucessivas invasões de terras indígenas, de ribeirinhos, de quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais. Além de contar com uma conjugação de elementos de estratégias políticas e governamentais que investem em pesquisas somente com o intuito de obter informações e aprofundar o conhecimento da região, cujo objetivo extremamente técnico é identificar ocorrências minerais e estrategicamente se apossar de meios para “tomar” as terras públicas e as áreas protegidas ambientalmente.

---

<sup>22</sup> ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de Almeida et al. *Mineração e Garimpo em Terras tradicionalmente ocupadas: conflitos sociais e mobilizações étnicas*/ Organizado por - 1. Ed. - Manaus: UEA Edições/ PNCISA, 2019, p. 51-67

Nesse segmento, percebe-se que as estratégias para a ampliação de ocupação das terras da Amazônia, contam com muitos interesses do capital econômico, que passa pela lógica de mercado dos produtos minerais, que em conjuntura de crise e, atualmente associado com a falta de perspectiva econômica, tem sua alta elevada. Assim, a atividade garimpeira torna-se ainda mais atrativa, principalmente para os trabalhadores que se encontram em situação de desemprego. Para o antropólogo<sup>23</sup>:

No momento atual, a elevação geral dos preços das commodities minero-metalúrgicas e agrícolas, que gera pressões por aumento tanto da produção mineral (ouro, ferro, bauxita, cassiterita, silvinita) e de ferro gusa e alumina, quanto da produção agrícola (soja, milho) e da pecuária (carne bovina) orienta economicamente a dupla expansão de terras na região Amazônica.

Para o autor, o aumento de demanda pelas commodities é um fato que pressiona pela exploração desses produtos, ocasionando ainda mais a ocupação de terras protegidas, em especial na região da Amazônia, que conta com um vasto território rico em minérios e terras para o agronegócio.

Desse modo, a reflexão sobre a exploração da Amazônia vai ao encontro com o que escreveu Pacheco de Oliveira,<sup>24</sup> quando percebeu a expansão da fronteira como uma “construção de domínios políticos estabelecida por instância de poder, gerando expectativas e “intervenções sociais”. Para o autor, esse expansionismo da fronteira na Amazônia nunca beneficiou as minorias marginalizadas da sociedade, mas sim, os interesses econômicos daqueles associados, os “donos do poder” do aparelho de Estado.

Sendo assim, compreende-se que a expansão das fronteiras, no sentido do capital, está demarcada por meio dos diversos métodos do capitalismo espoliativo. Brandão,<sup>25</sup> menciona que, de certa maneira, o modo de exploração do capital financeiro impôs “a luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas ‘zonas de influência’ – isto é, zonas de vantajosas transações, de concessões, de lucros de monopólio, etc. – e, finalmente, pelo território econômico em geral”. Para este autor, os métodos de dominação se valem de violência de todo os tipos, como apropriação e predação, que consistem em práticas visíveis de apoderar-se de propriedades públicas em nome do progresso de poucos para poucos.

---

<sup>23</sup> ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de Almeida et al. *Mineração e Garimpo em Terras tradicionalmente ocupadas: conflitos sociais e mobilizações étnicas*/ Organizado por – 1. Ed. - Manaus: UEA Edições/ PNCSA, 2019, p. 52.

<sup>24</sup> PACHECO DE OLIVEIRA, João. A Nação tutelada: uma interpretação a partir da fronteira. *Maná*, n. 27, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mana/a/RL4kSL83HPsh7fPyhCTScXp/?lang=pt> 2016, p. 27.

<sup>25</sup> Brandão (2010 apud Lenin, 1917, p. 123)

Essa espécie de progresso é o que marca o horizonte de exploração na Amazônia, com o uso do território e de seus recursos minerais, água, energia etc.

Em relação ao mencionado anteriormente, as reflexões de Garzon e Araujo,<sup>26</sup> em seu artigo sobre *Neoextrativismo e projetos hidrelétricos em Rondônia: desdobramentos territoriais e seu significado político-institucional*, diz que:

A Amazônia é uma região prioritária para o aprofundamento desse regime de acumulação. O desmonte do licenciamento ambiental, além de medidas de regularização da grilagem e o subsequente sucateamento dos órgãos de controle e de fiscalização têm por objeto a dilatação das fronteiras de acumulação na região.

Nesse sentido, os autores, ao analisarem as dinâmicas de implementação dos projetos hidrelétricos, chamam atenção para a expansão das fronteiras e acumulação dentro do cenário regional amazônico, expondo claramente os interesses do capital com as práticas mais diversas de exploração e espoliação dos elementos que incluem os recursos naturais, entre eles, terras, as florestas e os rios. Assim, tem-se a dimensão de que a Amazônia, com seu imenso território, pode ser lida, não só a partir de uma visão romântica de imensidão verde e grande variedade de biogeografia e biodiversidade, bem como uma região sempre em situação de disputa constante por grandes projetos hidroelétricos, grileiros, políticos, pecuaristas, madeireiros e garimpeiros. Em meio a tudo isso, encontram-se os povos tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas.

Para Harvey,<sup>27</sup> “[...] É parte da dinâmica da acumulação capitalista a necessidade de construir paisagens e relações espaciais inteiras para mais adiante tornar a destruí-las e reconstruí-las do zero no futuro”. Ou, “ainda como região do futuro que, por ser promessa, não tem presente; o futuro nesse sentido se apresenta como ameaça, por atualizar a colonialidade que sempre marcou o território”<sup>28</sup>. Malheiro, et. al.

Para o autor, a forma como a Amazônia foi e é explorada continuamente faz dessa região um lugar de futuro incerto para a humanidade, uma vez que o futuro se encontra ameaçado pela barbárie capitalista por não

<sup>26</sup> GARZON E ARAÚJO, Luis Fernando Novoa Neiva. -Institucional Neoextrativismo e projetos hidrelétricos em Rondônia: desdobramentos territoriais e seu significado político-institucional <https://periodicos.uff.br/antropolitica/issue/view/2238/Antropol%C3%ADtica%2049%20completo>. Acesso em: 22 out. 2021

<sup>27</sup> HARVEY, David, A loucura da razão econômica. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018, p. 133.

<sup>28</sup> MALHEIRO, Bruno, PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter, MICHELOTTI Fernando. Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021, p. 15).

apresentar alternativas que conciliem desenvolvimento e preservação sem conflitos socioambientais, diante de seus múltiplos circuitos econômicos e poder hegemônico do moderno colonizador possuidor de tecnologia, que se figura em potencial ainda mais destrutivo, seja na exploração do solo, do subsolo ou dos rios.

Sendo assim, no tocante a exploração do subsolo e dos rios é notório que o garimpo do ouro é predominante, principalmente, nos rios da Amazônia, e como já feita referência, ao livro Organizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida, os autores (Lima, 2019; Santos, 2019; Silva, 2019) que analisam os conflitos produzidos por meio das práticas de garimpagem em terras indígenas e, também, nos rios de grande parte do território da região, fazendo a produção de seus trabalhos refletindo sobre os projetos de mineração, e, principalmente, sobre a extração do ouro nos rios Tapajós, Curauá, Xingu e Madeira.

Esses autores, discorrem detalhadamente como a prática do garimpo, seja pelas empresas mineradoras, seja por garimpo manual, vem causando os mais variados descontentamentos sociais, muitos dos quais são motivados pela invasão de seus territórios e pela conseqüente destruição das fontes tradicionais de sustento, de culturas, e depredação do meio ambiente, atribuídos a extração de madeira, do ouro e outros minérios. Entre os vários aspectos elencados pelos autores, há uma concordância de que a população tradicional dessas comunidades onde ocorre a garimpagem, tanto por mineradoras, como pela presença dos garimpos em seus territórios e rios, vivem em constante tensão, ora como as empresas mineradoras, ora com os garimpeiros.

Nessa perspectiva, ao descrever etnograficamente os conflitos, os autores demonstram como acontece a fragmentação local, e como os atores sociais envolvidos enfrentam os conflitos, contradições e confusões e deterioração das condições de vida advindas do fenômeno do garimpo antes, e após a monopolização da extração do minério pelas empresas mineradoras.

Segundo o Observatório<sup>29</sup> dos Conflitos de Mineração no Brasil, em 2020, as ocorrências de conflito com o “Garimpo” correspondem a 58,7%. Vale destacar que, nesses dados apresentados, dentre as 133 ocorrências de conflito, nas quais o Estado ocupa a posição de “categoria que sofreu a

---

<sup>29</sup><<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/conflitos-da-mineracao-no-Brasil-2020-relatorio-anual>> acesso em: 14 de out. 2022.

ação”, 44,3% foram em contraposição ao garimpo; 19,5%, a mineradoras; 18,7%, a mineradoras internacionais; e 15%, a mineradoras ilegais.

Esses dados descortinam a realidade das políticas de mineração no Brasil: a preferência dada às empresas monopolistas estatais e estrangeiras, somado a isso, as demais práticas de mineração ocorrem sem políticas apropriadas. Em todos os casos, a falta de parâmetros ecológicos e sociais seguros, associados à falta de fiscalização, apenas faz crescer os conflitos em torno desta atividade, que se mostra bem articulada com outras atividades, além de ajudar a ler os horizontes de exploração mineral da Amazônia.

É importante dizer que o jogo de interesse pelo metal não só envolve potenciais conflitos de interesses e desafios das instituições públicas para conter o avanço da garimpagem em terras protegidas da Amazônia. O governo também ganha. A produção do ouro para “exportação também é fonte de royalties (recebidos na forma da Compensação Financeira pela Exploração Mineral - CFEM) para municípios, estados e o governo federal”. Em razão disso, o governo brasileiro, subsidia a garimpagem, visando a grande geração de riquezas por meio da criação de estradas para áreas de garimpo, estabelecimento de reservas garimpeiras e aumento das taxas de importação de ouro para encorajar a produção doméstica (Pereira)<sup>30</sup>. Por outro lado, faz-se necessário dizer que o governo incentiva e subsidia a garimpagem dentro das margens legais. A ilegalidade do garimpo a qualquer momento pode sofrer repressão por parte do estado, gerando conflitos entre este e a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorremos os processos de garimpagem nos rios da Amazônia, o processo histórico de ocupação e expansão da fronteira foram desenhados em um labirinto de questões acerca do garimpo e dos rios. Mesmo levando em consideração os apontamentos e as reflexões de todos os artigos, no decorrer das leituras desvendamos um pouco sobre os métodos de pesquisa dos conflitos-socioambientais, a partir dos casos empiricamente detalhados, por meio das descrições etnográficas, o que há de mais recorrente nos conflitos sociais travados sob o signo da exploração de recursos minerais em terras da Amazônia. Além da extração

---

<sup>30</sup> PEREIRA, A. C. L. Garimpo e fronteira amazônica: as transformações dos anos 80. In Amazônia: fronteira agrícola 20 anos depois. Belém: Museu Goeldi, 1991. pp.305- 318., 1991, p. 9).

do ouro, existe uma série de fenômenos acontecendo, que desnuda toda uma vivência dos povos da Amazônia. Vivências essas entrelaçadas entre resistir, entregar, ser seduzido, ou abatido.

No geral, se tem à luz, uma região rica e muita extensa. Debaixo dela, volumes vultuosos de minérios; em sua superfície, madeiras e biodiversidade. Há populações com seus territórios, culturas e trajetórias de vida, que vive de suas fontes tradicionais de sustento. Nesse cenário, apresenta-se a lógica do capital espoliativo, e a crise financeira da atualidade, as fronteiras abertas. O jogo das forças sociais entre empresas mineradoras, garimpos manuais e políticas governamentais, acentuando divisões internas, abrindo caminho para os duelos. O rol de conflitos sociais é amplamente entendido e, portanto, aprofundado pelos grupos de interesses imbricados na exploração da Amazônia. Esses conflitos assumem formas específicas de divisões e resistências entre os atores sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de Almeida et al. **Mineração e Garimpo em Terras tradicionalmente ocupadas: conflitos sociais e mobilizações étnicas**/ Organizado por – 1. Ed. - Manaus: UEA Edições/ PNCSA, 2019.

ARAGÓN, Eduardo Luiz. **A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação**. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5676/4254> Acesso em: 19 maio. 2022.

ARAUJO, N., & Nova Garzon, L. F. (2020). **NEOEXTRATIVISMO E PROJETOS HIDRELÉTRICOS EM RONDÔNIA: desdobramentos territoriais e seu significado político-institucional**. *Antropolítica - Revista Contemporânea De Antropologia*, (49). <https://doi.org/10.22409/antropolitica2020.i49.a42136>. Acesso em: 22 outubro. 2021.

BRANDÃO, Carlos. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner B.; ACSERALD, Henri et al. (orgs.). (2010). **Capitalismo globalizado e recursos territoriais - fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Lamparina. <http://carlosbrandao.org/wp-content/uploads/2020/07/Brandao-AcumlPrimPermFinal.2010.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Edusp. 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989

HARVEY, David, **Aloucura da razão econômica**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

INSTITUTO ESCOLHA **A nova corrida do ouro na Amazônia** [www.escolhas.org](http://www.escolhas.org) acesso em: 20 outubro 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTINS, José de Souza. **O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira**. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.

MALHEIRO, Bruno, PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter, MICHELOTTI Fernando. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MARTÍNEZ-Dueñas, W.A. & Perafán-LEDEZMA, A.L. (2017). **Antropología e historia: notas para una etnografía del pasado**. *Jangwa Pana*, 16 (1), 67 - 75. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.1957>.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. — Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **A Nação tutelada: uma interpretação a partir da fronteira**. *Maná*, n. 27, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mana/a/RL4kSL83HPsh7fPyhCTScXp/?lang=pt>. Acesso em: 22 outubro. 2021

PEREIRA, A. C. L. **Garimpo e fronteira amazônica: as transformações dos anos 80.** In *Amazônia: fronteira agrícola 20 anos depois.* Belém: Museu Goeldi, 1991. pp.305- 318.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. **Etnografia: Saberes e Práticas.** **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008. DOI: 10.22456/1984-1191.9301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301>. Acesso em: 18 nov. 2022.

Rabello, Antônio Cláudio **Amazônia: uma fronteira volátil.** *Estudos Avançados* [online]. 2013, v. 27, n. 78 [Acessado 19 novembro 2021], pp. 213-235. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000200014>>. Epub 12 jun. 2015. ISSN.

## 2 - A JUSTIÇA QUE ESFACELA: UM DIÁLOGO ENTRE A FICÇÃO DE CLARICE LISPECTOR E O DIREITO

José Maiko Farias Amim<sup>1</sup>  
 Auxiliadora dos Santos Pinto<sup>2</sup>  
 Juliana F. Budin Ferreira<sup>3</sup>  
 Roseneide Ferreira do Carmo<sup>4</sup>

“Sou um homem: nada do que é humano me é estranho”  
 “A justiça inflexível é frequentemente a maior das injustiças”  
 – Terêncio

### RESUMO

Este artigo tem por tema os frutíferos diálogos que podem se estabelecer entre a Literatura e o Direito mediante o alargamento interpretativo de textos literários à luz de conceitos extraliterários. Nosso objetivo, portanto, é analisar a perspectiva adotada pela escritora Clarice Lispector em dois de seus mais destacados textos (*Um grama de radium - Mineirinho* (1962); e *Perdoando Deus* (1961)) acerca de alguns elementos constitutivos do conceito de Justiça, quais sejam: Liberdade, Outridade e Legalidade, mas também acerca de elementos propiciadores da injustiça, quais sejam: brutalidade, egolatria e alienação. Desse modo, iniciamos com a apresentação dos textos clariceanos; logo em seguida, partimos para a análise dos mesmos mediante a perspectiva da crítica temática, em que, a partir de algumas imagens/símbolos mobilizados pela escritora, extraímos interpretações dirigidas tanto pelos elementos simbólicos quanto pelos elementos constitutivos do conceito de Justiça, anteriormente indicados. Essa é uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Nossa pesquisa apontou para o caráter ambivalente dos procedimentos artísticos mobilizados por Clarice para expressar uma “definição” imanentista de Justiça e o caráter dialético da natureza humana.

**Palavras-chave:** Justiça. Crítica temática. Direito. Literatura. Clarice Lispector.

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Literários (PPGMEL) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista CAPES/FAPERO. E-mail: maico15\_pvh@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - Câmpus São José do Rio Preto (DINTER UNIR/UNESP). É Vice-líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre as Fronteiras Amazônicas (GEIFA). É membro do Centro de Pesquisas Linguísticas da Amazônia (CEPLA), membro do Laboratório de Línguas originárias, minorizadas e de imigração (LLOMI), e do Grupo de Poesia Contemporânea de Autoria Feminina do Norte, Nordeste e Centro-Oeste (GPFENCO). Também é membro da Academia Guajaramirense de Letras AGL. Atualmente é Professora Adjunta na Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: auxiliadorapinto@unir.br.

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Literários (PPGMEL) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista CAPES/FAPERO. E-mail: julianabudin77@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Literários (PPGMEL) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: rosineidecarmo@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a literatura é, dentre outras perspectivas, um campo gnosiológico rico em potencialidades interpretativas, em que a matéria ficcional, a partir de procedimentos linguísticos e da mobilização de imagens e símbolos utilizados pelo escritor, propicia um olhar intuitivo de determinados aspectos da experiência humana, sobretudo naqueles pontos em que a razão, em sua atividade categorizadora, formaliza o que, em essência, é dialético, portanto, dinâmico e heterogêneo, nos propomos a estabelecer um diálogo entre a ficção de Clarice Lispector (dois textos, para ser mais preciso: *Um grama de radium - Mineirinho* (1962); e *Perdoando Deus* (1961)) e o Direito (os elementos constituidores do conceito de Justiça, para ser mais exato).

Nosso objetivo, portanto, é analisar os respectivos textos para, a partir deles, chegar à perspectiva clariceana acerca da Justiça. Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos: apresentar os textos ficcionais selecionados para a pesquisa; analisar os referidos textos na perspectiva da crítica temática, interpretando-os tanto do ponto de vista das imagens e símbolos mobilizados pela escritora quanto pelo horizonte metodológico de alguns elementos constituidores do conceito de Justiça, quais sejam: Liberdade, Outridade e Legalidade, assim como os elementos propiciadores da injustiça, quais sejam: brutalidade, egolatria e alienação.

Essa é uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. De posse dos resultados colhidos em nossa investigação, apontamos para o caráter ambivalente dos procedimentos artísticos de Clarice Lispector, mobilizados e propiciados pelo caráter dialético da concepção de natureza humana adota pela escritora em seus textos, onde os elementos constituidores da Justiça e os elementos propiciadores da injustiça, ao mesmo tempo em que se amalgamam, se anulam, instaurando no texto clariceano uma instabilidade do Eu frente ao Outro, instabilidade essa não meramente resultante de procedimentos estilísticos, mas sobretudo de uma concepção imanentista prévia de Justiça.

### 1 UM PROBLEMA COM P MAIÚSCULO

Todo problema teórico é, em essência e a princípio, um conflito entre conceitos. Portanto, antes mesmo de adentrarmos à seara de qualquer

problema teórico específico, os conceitos mobilizados para esboçar as premissas teóricas e as possíveis conclusões ao problema devem ser sistematicamente esmiuçados, pois todo conceito é, cabalmente, um problema a ser irrevogavelmente considerado.

E por que assim ocorre? Sempre que utilizamos um conceito, qualquer que seja, devemos ter em mente que ele é atravessado por implicações e complicações. Tal fato se dá pelo simples motivo de que toda definição que porventura venhamos a estabelecer sobre determinado conceito esbarrará, inevitavelmente, em elementos vários que não são o conceito, os quais, no entanto, são indispensáveis para se tentar “clarear” o mesmo.

Desse modo, sempre que buscarmos definir o Belo, por exemplo, teremos de recorrer a elementos como: harmonia (somente os *objetos harmonicamente simétricos* são Belos), ordem (Belo é o *objeto* que concreciona uma *ordem*), agradabilidade (Belo é aquilo que é *agradável* aos olhos) etc. Assim sendo, percebemos que em nossas tentativas de definir o Belo, sempre recorreremos a termos que “complicam” ainda mais o conceito, pois alargam o sistema conceitual no qual tentamos estabelecer uma definição precisa. Logo, não somente teremos de definir o Belo, mas antes teremos de esclarecer o que vem a ser *objeto*, *ordem*, *agradável*, *harmonia*, *simetria* etc., e de que forma esses termos se relacionam com o conceito de Belo.

Esclarecido esse ponto, devemos agora apresentar o conceito sob o qual trabalharemos nesse artigo: o conceito de Justiça. Esse, por ser conceito, está enredado, conseqüentemente, nas mesmas complexidades anteriormente indicadas, daí o fato de não termos uma definição única, universalmente aceita do que seja a Justiça. Elementos plurais sempre concorrem/concorreram para o estabelecimento das inúmeras definições já apresentadas e das características já esmiuçadas nos diversos tratados de Filosofia, Direito e Sociologia em que a discussão acerca dessa temática se deu/deram.

Para além disso, o fato de o conceito em tela haver sido “sequestrado” pelas perspectivas racionalistas da Filosofia, Sociologia e do Direito transformou seu conteúdo ideal (eidético), suas características essenciais, em algo extremamente formal, abstrato, uma entidade apartada do mundo concreto, menosprezando de sua definição, muitas das vezes, alguns elementos não racionais e/ou formais que são, no entanto, indispensáveis para se pensar a Justiça em sua integridade, em sua concretude.

Se essa concretude intuitiva não for contemplada ao se pensar a Justiça, inevitavelmente restará aos teóricos, ao desenvolver uma nova definição de Justiça, lançar mão de elementos racionalistas e formalistas, alienando-a, conseqüentemente, dos aspectos intuitivos que a experiência humana atesta acerca do justo, abrindo mão, também, de se utilizar da intuição enquanto instrumento cognoscente indispensável na busca por *entender* o mundo.

Essa alienação não é, no entanto, resultante da vontade do sujeito que se debruça sobre o conceito, mas é resultado da própria estrutura cognoscente da mente humana, afinal de contas, toda definição é uma delimitação: um processo de separação, categorização, comparação etc. (Belo é isso, não é aquilo).

Dentre os inúmeros campos do saber que poderiam contribuir para uma perspectiva intuitiva da Justiça, dando mais concretude ao conceito, aproximando-o mais de sua essencialidade valorativa, a Literatura é um dos mais ricos, pois ela é não somente o tão apreciado campo de produção artística facilmente reconhecido por suas incontestáveis contribuições ao desenvolvimento civilizatório (sendo ao mesmo tempo causa e efeito deste), mas é também um vasto campo de produção epistemológica ainda pouco valorizado. Para a efetiva realização de nossa investigação, devemos desde logo asseverar: a literatura, por ser um campo artístico, é, por consequência, um campo epistemológico tão válido quanto o campo científico - embora alguns tentem relativizar esse saber.

Ora, sendo a literatura um campo de construção do conhecimento não somente válido, mas profundamente rico em compreensões gnosiológicas, devemos recorrer a ele sempre que a emergência de uma nova perspectiva, frente a determinadas questões, seja necessária. É o caso, por exemplo, da Ecocrítica, que vem se firmando como campo de investigação em um tempo-espaço em que a perspectiva ocidental de conhecimento (racionalista, centrada no Eu cartesiano) ruiu frente aos alargamentos da mente humana (vide as conquistas da Neurociência) e frente à derrocada do humanismo eurocêntrico (vide as duas grandes guerras mundiais) que sustenta(va?) o projeto iluminista que vigora(va?) há séculos no ocidente.

Desse modo, sem tentar relativizar o fato de o conceito de literatura ser de uma complexidade tamanha que toda tentativa de caracterizá-lo será sempre um tentar, não devemos nos omitir, no entanto, de encarar o fazer literário (arte enquanto procedimento) enquanto uma técnica artística que

tem por meio e por fim uma satisfação, uma purificação da alma mediante uma “descarga” emocional, tal qual conceituou Aristóteles<sup>5</sup> ao se referir à tragédia. Também não devemos nos abster de perceber na técnica artística um construto humano o qual revela-se em um manancial de saberes ocultos e profundos,<sup>6</sup> que desvelam aos homens os movimentos mais sutis de suas almas e, por consequência, de sua psique, de suas emoções, de suas ações em sociedade.

A literatura, ratificamos, não deve ser utilizada como um dado, ou melhor, como um mostruário de tipos e caracteres humanos úteis às investigações da Psicologia ou do Direito. A literatura não tem obrigações com o social, nem se deixa reduzir a representações do social.

No entanto, afirmamos: pode ela nos auxiliar, a partir de seus procedimentos técnicos e da carga simbólica que mobiliza, mediante a expressão dada a determinados temas e motivos socioculturais, a alcançar uma compreensão mais intuitiva, orgânica e imanentista de determinadas lacunas deixadas por nossa limitada razão humana (leia-se racionalismo cartesiano e seus desdobramentos).

Assim, lendo a literatura a partir de um “avesso do espelho” podemos nela encontrar, por exemplo, os aspectos intuitivos da percepção humana acerca da Justiça. Para exemplificar as ricas possibilidades as quais essa perspectiva epistemológica da literatura pode nos oferecer, propomos aqui um diálogo entre o Direito e a Literatura, ou mais especificamente, entre a Literatura e os aspectos constitutivos do conceito de Justiça.

Para tal, partimos de uma análise temática da Justiça em dois textos<sup>7</sup> escritos pela escritora brasileira Clarice Lispector (1920-1977), sendo eles: Um grama de radium - Mineirinho, escrito em 1962 para a revista Senhor, e Perdoando Deus, publicado em 1971 na coletânea de contos Felicidade Clandestina.

Para efetivarmos o diálogo entre os textos clariceanos e o tema da Justiça, partiremos para a análise de uma prévia polarização de três elementos constitutivos da Justiça e de três elementos propiciadores da injustiça (já que a injustiça nada mais é que ausência de Justiça), e que pensamos estarem presentes nos referidos textos, sendo eles: a) polo positivo: legalidade, outridade e liberdade; b) polo negativo: brutalidade, egolatria e alienação.

<sup>5</sup> ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter Books, 2013, p. 29.

<sup>6</sup> Oculto não no sentido de saber místico, mas sim de saber potencial, um saber a ser desvelado.

<sup>7</sup> Presentes na edição de *Todos os contos* de Clarice Lispector, organizada por Benjamin Moser e lançada em 2016.

Esses polos binários, embora não sejam, em essência, opostos em natureza (não necessariamente o oposto da liberdade seja a alienação), são, ainda assim, contrários e inconciliáveis. A ambivalência que esse encontro de contrários instaura nos textos que iremos aqui investigar nos propicia uma percepção intuitiva e, portanto, dialética da Justiça, a partir de um olhar não racionalista/formalista (lembrando que por racionalista/formalista nos referimos à forma bitolada do racionalismo moderno).

Nossa abordagem se dará, portanto, a partir de uma análise temática, iluminada por cada uma dessas categorias, observando nos textos clariceanos como o tema da Justiça se relaciona com cada um desses elementos, seja por aproximação ou por afastamento, por afirmação ou por negação, tentando com isso estabelecer uma perspectiva imanentista da Justiça segundo Clarice Lispector, a partir de uma investigação simbólico-linguística da construção textual das narrativas anteriormente indicadas. Esboçemos rapidamente o(s) enredo/elementos de cada um dos textos que iremos aqui investigar.

No conto *Perdoando Deus* o leitor trava contato com uma narradora em primeira pessoa, mergulhada em um transe de amor por tudo e por todos: ela ama o mundo, que é, segundo ela, Deus. Caminhando pelas ruas, tomada por esse sentimento novo, que ela não consegue muito bem especificar, a narradora depara-se com um enorme rato ruivo morto. A cena a choca. Os ratos são o pavor de sua vida. Incrédula com tamanho contraponto - de um lado, o amor inocente pelo mundo (Deus), de outro, um rato morto, assim, jogado na sua cara -, a narradora resolve “se vingar de Deus”, dada a grosseria da devolutiva que Ele lhe dirigiu.

O que o leitor acompanha nesse rico monólogo interior não é, no entanto, a revolta de uma criatura ferida em seu amor frente ao Criador indiferente, mas a tomada de consciência de uma falta que pesa sobre a narradora e sobre a qual ela não pode se furtar a meditar: como amar ao mundo sem antes amar a um rato morto?

Iniciaremos nossa análise com o texto de 1962, *Um grama de radium* - *Mineirinho*, conto/crônica sobre a morte do “facínora”, como o chamaram à época, José Miranda Rosa, apelidado de Mineirinho por ter nascido em Minas Gerais. Mineirinho atuava no Rio de Janeiro, onde praticou, na década de 1960, assaltos a lojas, atentados contra a polícia e fugas da cadeia. Para além do caráter subversivo, Mineirinho foi considerado por alguns como uma espécie de *Robin Hood*, tendo recebido destes certa aprovação, não

pelos crimes praticados, mas pela destreza e coragem frente ao Estado. Assassinado pela polícia em 1962, com treze tiros, a notícia de sua morte, assim como a cobertura jornalística de suas fugas, foi amplamente acompanhada pela sociedade brasileira da época.

Lendas sobre sua personalidade logo foram propaladas, alguns chegavam a afirmar, por exemplo, que Mineirinho tinha sete vidas (não por acaso, aproximações entre as histórias de vida de Mineirinho e do famoso contraventor Lázaro Barbosa já foram apontadas<sup>8</sup>). Diante da perplexidade do assassinato de Mineirinho, “abatido desarmado e com as mãos para cima”, como noticiou o jornal *Ultima Hora*, diante também da complexa personalidade de um sujeito perigoso, que carregava no bolso a oração *Cinco Minutos Diante de Santo Antônio*, que tinha uma namorada e que era devoto de São Jorge, Clarice Lispector escreveu o referido texto à revista *Senhor* um mês após o fuzilamento que tanto a scandalizara.

## 2 A JUSTIÇA SEGUNDO A FICCIONISTA

A escritora inicia seu texto de 1962 indicando que é em si mesma, “como um dos representantes de nós”<sup>9</sup>, que deve ela buscar as respostas para explicar o escândalo que é sentir a morte de um “facínora”. O que nos leva a apiedar-nos da morte de um assassino? A escritora indica: a resposta não está em mim e nem nele, mas em Nós, em mim e nele.

O Nós do qual Clarice se utiliza constantemente é irrevogável: possuímos uma só natureza. Daí o porquê de nos desarmonizarmos diante da morte de um facínora, logo brada em Nós “a violenta compaixão da revolta”<sup>10</sup>. Essa posição reflete, quase quarenta anos depois, a ideia esboçada na prosa poética do escritor libanês Khalil Gibran<sup>11</sup>, quando ele afirma, acerca do tema crime e castigo, em seu clássico *O profeta*, as seguintes premissas:

[...] assim como o sagrado e o justo não podem elevar-se além do que há de mais elevado em cada um de vós, tampouco o perverso e o fraco são capazes de pecado inferior ao mais vil que também existe em vós. [...] Vós sois o caminho e os caminhantes.

Essa metáfora do caminho e dos caminhantes, de uma mesma

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2021/06/caso-lazaro-esquecer-repetir-mineirinho.html>. Acesso em: 20/10/2022.

<sup>9</sup> LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 386.

<sup>10</sup> LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 386.

<sup>11</sup> GIBRAN, Khalil. *O profeta*. Tradução de Ricardo R. Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 28-29.

natureza que interliga o sagrado e o pecado, o justo e o vil, que nos deixa envergonhados ao sentirmos a morte de um assassino, pode ser interpretada a partir da perspectiva spinoziana de Natureza (Deus). Mas antes de indicarmos esse olhar, devemos deixar que o texto clariceano nos fale.

No conto de 1971, *Perdoando Deus*, afirma a narradora: “Tive então um sentimento de que nunca ouvi falar. Por puro carinho, eu me senti a mãe de Deus, que era a Terra, o mundo”<sup>12</sup>. Ser mãe de Deus, que é o mundo, é ser mãe de tudo e de todos - o Nós mais profundo, pois interliga criatura e criador em um só Ser, a natureza. Essa é a perspectiva de Baruch Spinoza (1632-1677), que Clarice tão bem conhecia: “Tudo o que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido”<sup>13</sup>.

No entanto, embora nossa natureza esteja interligada à Natureza (Deus), nossa singularização tende a nos atomizar, desarraigando aquelas raízes que, como metaforicamente esboçou Gibran<sup>14</sup>, nascem e deveriam crescer entrelaçadas “no coração da terra”. Nossa natureza, embora identifique a complementaridade entre o nosso Eu e o Outro, nega-o ainda assim, daí o fato de a narradora de *Perdoando Deus* condenar sua natureza “que quer a morte de um rato”.<sup>15</sup>

Adentramos assim na, talvez, mais profunda e complexa relação humana: a Outridade. Segundo o poeta mexicano Octavio Paz<sup>16</sup>, “o Outro é algo que não é como nós, um ser que é também um não ser. E a primeira coisa que sua presença desperta é a estupefação”. Estupefata estava Clarice, em *Mineirinho*, diante do brutal assassinato de um facínora; estupefata estava a narradora de *Perdoando Deus* quando sentia-se “amando de puro amor inocente”, acarinhando a Deus, que era o mundo; mais estupefata ficou a mesma narradora quando, em contraponto, mergulhada em seu transe de amor, se depara com “um grande rato ruivo, de calda enorme, com os pés esmagados, e morto, quieto, ruivo”<sup>17</sup>, sendo esmagada por visão tão horrenda, embora natural.

A narradora de *Perdoando Deus*, que era, antes dessa visão, toda “Nós”, a mãe do mundo (Deus), escandaliza-se diante de um rato morto, ou seja, diante daquele Outro do qual ficamos estupefatos (Outridade).

<sup>12</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 403.

<sup>13</sup> SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 24.

<sup>14</sup> GIBRAN, Khalil. **O profeta**. Tradução de Ricardo R. Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 29.

<sup>15</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 406.

<sup>16</sup> PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 156.

<sup>17</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 404.

Essa ambivalência entre o Eu, o Outro e o Nós caracteriza bem, como anteriormente apontamos, a construção dos dois textos clariceanos em análise, pois as barreiras ontológicas do Eu, que pensamos (senso comum) serem estratificadas, são na verdade, em essência, movediças, uma vez que essa mobilidade é condição *sine qua non* para a necessária interação (desenvolvimento) do Eu frente ao Outro.

Em Mineirinho há um mergulho do Eu no Outro: emerge o Nós. Afirma Clarice<sup>18</sup>: “Em Mineirinho se rebentou o meu modo de viver [...] Tudo o que nele foi violência é em nós furtivo, e um evita o olhar do outro para não correremos o risco de nos entendermos”. A escritora estabelece uma ponte entre Mineirinho e seu próprio “modo de viver”. Como uma espécie de pacto oculto (furtivo), no Outro rebenta a violência que em nós, em nosso “modo de viver”, dissimulamos, cínicos que somos. Daí o porquê de um evitar o olhar do outro; daí o risco de “nos entendermos”. Entender pelo olhar é a chave para reconhecer no Outro, o Eu; o Nós, portanto.

O contraponto ao reconhecimento do Outro, desse assombro (Outridade), é a negação do Outro, é a egolatria. Em Clarice essa egolatria se materializa, torna-se instrumento de negação/eliminação do Outro. Ela é postura de cínicos (“Nós, os sonsos essenciais”<sup>19</sup>) e ação de cínicos (“Se eu não fosse doido, eu seria oitocentos policiais com oitocentas metralhadoras”<sup>20</sup>). A resposta para essa egolatria está, também, no Eu, assim como no Outro, ou melhor, em ambos, em Nós. Clarice afirma, ainda no conto Perdoando Deus: “É porque no fundo eu quero amar o que eu amaria – e não o que é. [...] Porque o rato existe tanto quanto eu [...]”<sup>21</sup>

A condição de abertura ao Outro se dá no reconhecimento integral de sua natureza: “o rato (o Outro) existe tanto quanto eu (o Eu)”. Amar ao que de mais natural amamos e não amar ao que É representa um erro, pois, segundo afirma a narradora, devemos amar/reconhecer para além daquilo que entendemos ser amor. Essa condição de amar nos leva para além das barreiras estratificadoras do Eu, desarticulando-o, “Porque quem entende desorganiza”.<sup>22</sup>

Essa é a razão de Clarice se utilizar do substantivo “doido” para se colocar em contraponto aos ególatras (os cínicos). Uso esse também

<sup>18</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 387.

<sup>19</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 387.

<sup>20</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 389.

<sup>21</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 406.

<sup>22</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 389.

perceptivo em outro texto Clariceano, o Das Vantagens de ser Bobo, em que a escritora estabelece vários contrapontos entre o bobo (doido) e o seu oposto, o esperto (cínico): “[...] Se Cristo tivesse sido esperto não teria morrido na cruz. [...] É que só o bobo é capaz de excesso de amor. E só o amor faz o bobo”.<sup>23</sup>

O pacto furtivo, anteriormente citado, é a concretização da negação do Outro. Clarice utiliza-se da imagem da casa (metáfora para legalidade: “porta protetora”; e injustiça: “porta trancada”) para representar essa egolatria sonsa. Afirma a escritora: “Essa casa, cuja porta protetora eu tranco tão bem, essa casa não resistirá à primeira ventania que fará voar pelos ares uma porta trancada”.<sup>24</sup>

Atenção para as analogias: a porta protetora, garantida pela legalidade, tão bem trancada pelo cínico, é metáfora para o Eu. Ela é contraposta à porta trancada, que, arrancada de sua débil estabilidade, voa pelos ares à primeira ventania, sendo ventania, aqui, metáfora para o Outro. Dessa forma, assim como o vento arranca a porta tão bem trancada, o Outro arranca o Eu de sua parasitária alienação. Por isso, ainda com relação à imagem da casa, essa é a mesma em que, “enquanto dormimos e falsamente nos salvamos”, ouvimos o som de treze tiros que “resolvem” o problema de vinte e oito anos<sup>25</sup> de uma vida não resolvida, de uma “ventania” que arrancou inúmeras “portas” hermeticamente trancadas.

Ainda contrapondo Justiça e Injustiça, e relacionando o Eu ao Outro, afirma Clarice<sup>26</sup>: “Meu erro é o meu espelho, onde vejo o que em silêncio eu fiz de um homem”. Mas como pode o Eu produzir efeitos em um Outro? Afirmando-o ou negando-o. No caso da narradora, somente diante do “erro” (o Outro), diante do homem condenado pelo crime, assassinado por uma justiça que protege, o Eu se reconhece no Outro, já inerte, condenado. Nesse ponto, a casa materializa a injustiça: “Eu não quero esta casa”.<sup>27</sup>

“Esta casa” representa o território de proteção de uma justiça que nos acorda ao som de treze tiros, lançando ao chão “um homem [...] sem gorro e sem os sapatos”. Em contraponto a essa “justiça”, afirma Clarice: “Quero uma justiça que tivesse dado chance a uma coisa pura e cheia de desamparo”.<sup>28</sup>

<sup>23</sup> Crônica escrita em 1970 para o Jornal do Brasil. Disponível em: < Das vantagens de ser bobo | Crônicas | Portal da Crônica Brasileira (cronicabrasileira.org.br)>. Acesso em 20/10/2022.

<sup>24</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 388.

<sup>25</sup> Idade de Mineirinho quando de seu assassinato.

<sup>26</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 387.

<sup>27</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 388.

<sup>28</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 388.

A porta trancada é o elo que nos aparta, deixando o Eu “protegido”, mesmo que cinicamente, e o Outro, “desamparado”.

Nesse ponto, Clarice intensifica a discussão, concrecionando a Justiça até aquele ponto em que se revela o Outro, mas não aquele outro formalizado e racionalizado dos tratados de Direito e Filosofia, ente meramente abstrato, desconcertantemente teórico, figura pálida e infértil, mas aquele Outro real, aquela realidade fática sob a qual nos espantamos e que cotidianamente intuímos, e sem a qual nunca chegaríamos a nos constituirmos em Eus, aquele Outro que é Nós, que é Mineirinho, que é Eu:

[...] essa coisa, que em Mineirinho se tornou punhal, é a mesma que em mim faz com que eu dê água a outro homem, não porque eu tenha água, mas porque, também eu, sei o que é sede; e também eu, não me perdi, experimentei a perdição. A justiça prévia, essa não me envergonharia. Já era tempo de, com ironia ou não, sermos mais divinos; se adivinhamos o que seria a bondade de Deus é porque adivinhamos em nós a bondade, aquela que vê o homem antes de ele ser um doente do crime.<sup>29</sup>

Justiça para Clarice só diante de justiça prévia. Justo é remediar o erro pelo (re)conhecimento do erro (“o que em silêncio eu fiz de um homem”), nunca pela exacerbação do erro (“oitocentos policiais com oitocentas metralhadoras”). Adivinhar em nós a bondade que depositamos em Deus é reconhecer em mim, no Outro, em Nós, valores superiores, uma transcendência que sustenta e orienta o mundo fenomenológico, é *tímese parabólica*, conceito definido pelo filósofo brasileiro Mário Ferreira dos Santos<sup>30</sup> como a “capacidade humana de captar as possibilidades, através da comparação mental das formas actualizadas (sic) com as formas perfeitas, que o homem eideticamente capta, sem a posse actual (sic) mas virtual das mesmas”.

Desse modo, é por conhecermos a forma (ideia) perfeita de bondade - que atribuímos a um Ser superior, fonte de todas as outras ideias/valores (Deus) - que encontramos em nós, atualizada - mesmo não a possuindo em integridade -, a bondade. Assim sendo, essa operação eidética nos coloca defronte aos múltiplos valores em suas purezas potenciais.

Diante deles analisamos o quadro geral de nossa condição humana e de nossa sociedade e, por comparação, conseguimos balizar a proximidade entre o real e o potencial, entre aquilo que é e aquilo que pode ser; que deve ser. Havendo uma discrepante distância, e, evidentemente, sempre

<sup>29</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 388.

<sup>30</sup> SANTOS, Mário Ferreira dos. **Noologia geral**. São Paulo: Logos, 1962, p. 213.

há, empenhar-nos-emos em alcançar mais e mais essa aproximação com a forma ideal, com a perfeição do valor. Esse é o motor da perfectibilidade humana. Essa é, também, a base da utopia, em seu sentido positivo.

A partir dessa ideia de perfectibilidade humana, mediante *tímese parabólica*, alcançamos a concepção de justiça divina, esboçada no mandamento cristão que nos orienta a amar o próximo, o Outro, como a nós mesmo, o Eu, “Não há outro mandamento maior do que este”.<sup>31</sup> Retornemos ao que a narradora de *Perdoando Deus* afirma logo após assombrar-se diante do rato morto, enraivecida de Deus por esse lhe devolver, em resposta ao seu “amor inocente” por tudo o que há no mundo (Deus), tamanha “crueldade”:

... mas quem sabe, foi porque o mundo também é rato, e eu tinha pensado que já estava pronta para o rato também. [...] Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado: pensava que, somando as compreensões, eu amava. Não sabia que, somando as incompreensões, é que se ama verdadeiramente. [...] e então foi me perguntado com alguma ironia se eu também queria o rato para mim.<sup>32</sup>

Fazer do amor um cálculo matemático errado é instaurar no mundo a injustiça, pois só se ama aquilo que é justo, por isso o homem, instintivamente, odeia (o oposto de amar) a injustiça (o oposto de Justiça) que presencia em sociedade. Por isso também o ato de amor de Cristo foi o único elemento capaz de instaurar um justo equilíbrio na balança divina. Portanto, elemento indissociável do conceito de Justiça é o reconhecimento integral do Outro em suas potencialidades, em suas possibilidades mil.

Quando no mandamento nos é ordenado que devemos amar o próximo, sendo esse próximo um “rato”, um “facínora”, o amor de que falava Cristo recaí não sobre o homem em sua queda, em sua passagem por “porta tão estreita que escancara a nudez”<sup>33</sup>, em sua baixa posição atual, em sua animalidade desperta, em sua “assustada violência”, “sua violência inocente”<sup>34</sup>, em sua “força desorientada”<sup>35</sup>, mas simplesmente naquilo que ele podendo ser, não o foi; naquilo que podendo praticar, não praticou; naquilo que podendo viver, não viveu; naquilo que suas mãos podendo construir, não construíram.

Amar aquilo que em seu Ser é potência, possibilidade, virtualidade, força criadora, mas que estagnou-se, alienou-se, desvirtuou-se. Se Justiça

<sup>31</sup> Livro de Marcos 12:30, 31.

<sup>32</sup> LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 405-406.

<sup>33</sup> LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 388.

<sup>34</sup> LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 387.

<sup>35</sup> LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 388.

é dar a cada um o que é seu, o que lhe é de direito (definição formal), Clarice pergunta: por que negaram a Mineirinho o que lhe era de direito, entregando-lhe como Justiça sua própria vida massacrada? Ou estamos dispostos a aceitar que treze tiros era tudo o que se poderia reservar, de direito, a Mineirinho?

A justiça esfacelada que se apresenta diante da escritora é uma justiça assentada sobre uma lógica em que a casa, o terreno e a lei são elementos de um viver sonso, onde a segurança de uma porta trancada, o abrigo de uma casa segura e a garantia de uma lei que mata indiscriminadamente escancaram uma egolatria (negação do Outro), uma brutalidade (vontade de matar) e uma alienação (viver sonso) que são, por sua vez, elementos constituidores de uma sociedade extremamente estratificada, desigual, injusta. Sobre uma Justiça que se faça justa, que reconheça no sujeito perdido os caminhos ainda não trilhados de seu progresso, Clarice<sup>36</sup> afirma, ainda em seu texto sobre Mineirinho:

Uma [justiça] que levasse em conta que todos temos que falar por um homem que se desesperou porque neste a fala humana já falhou, ele já é tão mudo que só o bruto grito desarticulado serve de sinalização. Uma justiça prévia que se lembrasse de que nossa grande luta é a do medo, e que um homem que mata muito é porque teve muito medo. Sobretudo uma justiça que se olhasse a si própria, e que visse que nós todos, lama viva, somos escuros, e por isso nem mesmo a maldade de um homem pode ser entregue à maldade de outro homem: para que este não possa cometer livre e aprovadamente um crime de fuzilamento. Uma justiça que não se esqueça de que nós todos somos perigosos, e que na hora em que o justiceiro mata, ele não está mais nos protegendo nem querendo eliminar um criminoso, ele está cometendo o seu crime particular, um longamente guardado. Na hora de matar um criminoso - nesse instante está sendo morto um inocente.

O paradoxo que se descortina nessas palavras é a cruz da questão para se compreender a concepção de Justiça em Clarice Lispector, qual seja: o liame da natureza humana, constituída, entre outros elementos, pelo poder da fala, por nossa condição de seres dotados de liberdade e pela percepção de valores superiores, mas constituída também pelo medo e pela maldade, elementos estes que escancaram nossa condição de “lama viva”. Somente como humanos somos livres e temos consciência dessa liberdade. Essa é a condição sem a qual nossa existência jamais viria a se constituir no que está sendo.

Como afirmou o jurista brasileiro Miguel Reale<sup>37</sup>, “No âmago da idéia

<sup>36</sup> LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 389.

<sup>37</sup> REALE, Miguel (2004). Disponível em: <http://www.miguelreale.com.br/artigos/varjust.htm>. Acesso em: 20/10/2022.

(sic) de justiça há sempre um sentimento de carência, tudo dependendo de ter-se ou não ciência dela”. Sentimento e carência são dois termos que, a princípio, se apartam de uma definição racional/formal de Justiça. Mas o gênio do jurista não lhes deixou de fora. Nada mais próximo da ideia de Justiça que a ideia de carência. Nada mais passível de aquilatar o justo e o injusto que aqueles movimentos da alma (sentimentos) que nos impulsionam, revoltados, diante de uma injustiça, nos incitando a corrigir-nos, a bradar por reparação, pela instauração da Justiça.

Uma Justiça que não se esqueça que é ela pensada por homens, para homens, tendo em seu âmago, pulsante, os princípios que representam/dirigem nossa natureza humana, nossa dignidade de pessoa humana. Abster-se desses princípios é rebaixar o homem ao nível da animalidade, da bestialidade, é negar aquilo que o caracteriza e o distingue dos outros seres: sua capacidade de raciocinar, de reconhecer valores e princípios de conduta, de um agir pautado pelo bem. O homem só se reconhece como homem integral quando sua dignidade humana é a régua com a qual todo o resto é medido, incluindo o justo e o injusto.

Quando essa “régua” humanizadora, essa tabuleta de valores e princípios que regem nossa natureza é substituída por uma régua artificial, estatal, alienante e alienada, onde não mais resplandece o homem enquanto receptáculo de valores superiores e, portanto, potencialidade valorativa, mas o homem (conceito formal/artificial) configurado como a medida de todas as coisas, todos os valores civilizatórios são relativizados e/ou negados.

Nesse sentido, sim, na hora em que se mata um criminoso, onde a régua artificial do homem (ente abstrato), enquanto medida, é utilizada para negar o Outro (já que, nessa perspectiva, “medir” é comparar, não a partir de princípios e valores, mas de “padrões”), nesse momento está sendo morto um inocente, pois sua natureza potencial, com suas virtualidades vivas, embora alienadas, lhe foi negada em nome de uma perspectiva inibidora, caduca e redutora, que vê no homem somente aquilo que sua bitolada ideia de homem comporta, nunca naquilo que, de fato, constitui NOSSA humanidade.

Bandido bom nunca será bandido morto, pois ao homem, e somente a ele, foi concedido aquilo que constitui sua verdadeira grandeza: sua liberdade. Enquanto vivo for, livre será. Enquanto livre for, aberto estará o horizonte para sua caminhada em busca de seu desenvolvimento. Enquanto

aberto estiver os horizontes, grande o homem poderá ser. Enquanto grande puder ser, pequena, ineficaz e absurda deverá ser toda ação voltada a desvirtuar a natureza humana, gangrenando a Justiça e corrompendo a sociedade.

Enquanto Mineirinhos, desvirtuados e mortos por nossos erros e silêncios, continuarem sendo o tapete sobre o qual a “justiça” limpa suas patas sujas de besta sanguinolenta, a sociedade continuará tropeçando sobre todos aqueles que, caídos no caminho que trilha a humanidade, tornaram-se em pedras como forma de alertar a todos aqueles que ainda caminham, que as pedras ainda não foram retiradas do caminho, continuam atravancando a passagem, deixando rolar ao chão milhares de inocentes, tal qual brilhantemente poetizou Gibran<sup>38</sup> em O profeta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nossa pesquisa apontando, primeiro, para o caráter ambivalente do procedimento artístico de Clarice Lispector, onde as anulações e a harmonização de elementos contraditórios se instauram de forma coesa, embora desconcertante àqueles que pensam a si mesmos de forma estratificada. O Eu em Clarice mergulha intensamente sobre o Outro, instaurando o Nós. A cada movimento desse deslocamento, camadas perceptivas vão se dilatando, negando o que antes era Eu, e instaurando novas perspectivas, a partir do Outro, acerca do que em outro momento se torna Nós.

Apontamos ainda para o fato de que essa construção por camadas que parecem se anular, embora estejam apenas se harmonizando em meio aos contrários, apresenta-nos a perspectiva de Justiça adota por Clarice, que nada mais é que, em primeiro lugar, uma ótica imanentista de Justiça, e, em segundo lugar, uma percepção dialética da natureza humana.

O resultado dessas duas posturas, somadas à ambivalência dos procedimentos artísticos mobilizados pela escritora, nos coloca defronte de uma Justiça esfacelada, que ao mesmo tempo em que põe-se a nu diante de todas as contradições da vida em sociedade, escancara também a contradição da natureza vil, egoísta e mesquinha de um ser que é capaz de alcançar, mediante suas capacidades racionais e intuitivas, os mais altos valores e de estabelecer os mais sublimes princípios. Esse homem (Nós),

---

<sup>38</sup> GIBRAN, Khalil. **O profeta**. Tradução de Ricardo R. Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 29.

embora carregue em si uma natureza má, persegue o bem, anseia por ver instaurada no mundo a Justiça.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter Books, 2013.

GIBRAN, Khalil. **O profeta**. Tradução de Ricardo R. Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

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

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Noologia geral**. São Paulo: Logos, 1962.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

### 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS

Geciane Rodrigues de Assis<sup>1</sup>  
Igor Feijó dos Santos<sup>2</sup>

#### RESUMO

O ensino da Matemática na Educação Infantil tem sido objeto de debates ao longo dos anos devido muitos acharem que não há necessidade de ser estudada na infância. Porém, esta disciplina está diretamente relacionada com o desenvolvimento pleno da criança, tornando-se instrumento que possibilita aprimorar o desenvolvimento cognitivo, o aprimoramento do raciocínio lógico, despertando o interesse dos alunos em resolver problemas matemáticos encontrados eventualmente. Nesse contexto, os docentes devem buscar por metodologias diversas para facilitar o aprendizado do aluno, de forma a torná-los sujeitos críticos e capazes de desenvolver o pensamento matemático. Desta forma, este artigo visa destacar as principais metodologias utilizadas para o ensino da Matemática, utilizadas e citadas pelos autores ao longo das pesquisas bibliográficas realizadas, trazendo novas formas e métodos de aplicação da Matemática em sala de aula, na Educação Infantil, demonstrando a importância que esta disciplina tem na vida educacional e social dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Matemática. Metodologias.

#### INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da Matemática na Educação Infantil tem se mostrado um grande desafio para os alunos e para os docentes no Brasil. De acordo com Lopes<sup>3</sup>; Moura<sup>4</sup>; Souza<sup>5</sup>, é um grande desafio ter que

<sup>1</sup> Pós-graduando em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) E-mail: geciane\_geci@hotmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Ensino de Matemática. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Rondônia, Brasil. E-mail: igor.santos@ifro.edu.br.

<sup>3</sup> LOPES, Celi A. Espasandin. O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003a.

<sup>4</sup> MOURA, Anna Regina Lanner de. A medida e a criança pré-escolar. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

<sup>5</sup> SOUZA, Antonio Carlos de. A Educação Estatística na infância. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2007.

repensar as práticas e metodologias utilizadas na Educação Infantil, pois se faz necessário encontrar caminhos que possam propiciar às crianças dessa faixa etária a oportunidade de iniciar os primeiros contatos com a Matemática.

Para os docentes, se torna uma tarefa mais trabalhosa ter que desenvolver e buscar novas práticas metodológicas a fim de auxiliar no processo de ensino e aprendizado de seus alunos. Tancredi<sup>6</sup> dizia que ao se ensinar Matemática na Educação Infantil, os conteúdos matemáticos tendem a ser explorados não só pelo professor, mas também pelo aluno, para que possa adquirir as habilidades e competências necessárias para o aprender. Isso exige dos professores um planejamento minucioso do ensino e conhecimento da Matemática.

A Matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de criação dos indivíduos, visto que está presente em diversas ações vivenciadas, o que leva à própria obtenção de conhecimento e do desenvolvimento cognitivo desses alunos. Um dos princípios de Piaget (1976)<sup>7</sup> é que ensinar matemática na educação infantil vai muito além de ensinar a contar, o autor cita que:

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço de uma forma cada vez mais sofisticada.

É na Educação Infantil que a criança desenvolve seu pensamento lógico, pois é onde se obtém o contato prévio com as diversas atividades e ações que levam a criança a pensar e a desenvolver seu raciocínio.

Nesse sentido, é necessário que os professores busquem metodologias que facilitem o processo de ensino da Matemática na Educação Infantil, de modo a fazer com que seus alunos aprendam as noções básicas de cálculos, regrinhas, fórmulas e até mesmo em resolver questões mais complexas.

A matemática quando desenvolvida de forma adequada, como aponta a Base Nacional Comum Curricular, desde a Educação Infantil auxilia não só no desenvolvimento escolar da criança, mas também no desenvolvimento como ser humano.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A matemática na Educação Infantil: algumas ideias. In: PIROLA, Nelson Antônio; AMARO, Fernanda de Oliveira S. T. (Org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Educação Matemática**. Unesp: Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 49 - 50)

<sup>7</sup> PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976.

<sup>8</sup> SOUZA, Ayywkslânia Nogueira de; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A Importância da Matemática no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil. **ID Oline Revista de Psicologia**, V.15, N. 57, p. 816-827, outubro/2021. p. 02.

Diante desta perspectiva, surge a justificativa e relevância desta pesquisa. Tendo em vista a importância da abordagem da Matemática na Educação Infantil, para o desenvolvimento cognitivo e do raciocínio lógico das crianças, torna-se relevante a utilização de diferentes metodologias que visem facilitar e auxiliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos pelos seus respectivos professores. De modo a deixar os conteúdos de melhor entendimento e mais fácil de ser captado pelos discentes, o que também facilitará e auxiliará os docentes em sala de aula.

## 1 ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No processo de escolaridade, a educação infantil é a mais importante, visto que é onde os alunos têm os primeiros contatos com o conhecimento, principalmente se tratando da Matemática, que visa diversos conceitos, fórmulas e cálculos complexos.

Nesse sentido, Moura<sup>9</sup> aborda que:

O desenvolvimento do conhecimento matemático, nesse processo, é parte da satisfação da necessidade de comunicação entre os sujeitos para a realização de ações colaborativas. Esses conteúdos decorrem de objetos sociais para solucionar problemas, são instrumentos simbólicos que, manejados e articulados por certas regras acordadas no coletivo.

Diante disso, os conteúdos matemáticos abordados pelos docentes na educação infantil devem levar os discentes a buscar diferentes caminhos para desenvolver seu próprio conhecimento cognitivo. Desse modo, é possível que o aluno, com o auxílio do professor, possa desenvolver atividades alternativas, como músicas para fixação do conteúdo, atividades lúdicas, criação de paródias e até mesmo poemas, que as ajudem a lembrar e aprender as noções básicas da matemática.

De acordo com Brasil<sup>10</sup> o ensino da matemática deve se configurar como uma prática de:

Investigar é experimentar coletivamente, ler, escrever e discutir matematicamente, levantar hipóteses, buscar indícios, observar regularidades,

<sup>9</sup> MOURA, Anna Regina Lanner de. A medida e a criança pré-escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. p. 50-51.

<sup>10</sup> BRASIL. MEC / SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**, Secretaria de Ensino Fundamental. BRASIL: MEC/SEF, 1997.

registrar resultados provisórios, compartilhar diferentes estratégias, variar procedimentos, construir argumentos matemáticos, como também ouvir os argumentos matemáticos dos colegas, buscar generalizar, conceituar. Professor e alunos participam desse movimento questionando, apresentando seu ponto de vista, oferecendo contraexemplos, argumentando, matematizando. A comunicação acontece por meio da dialogicidade.

### Ainda nesse contexto, Brasil<sup>11</sup> cita que:

Para envolver a criança nas situações de práticas matemáticas, optamos por partir daquilo que é imediatamente sensível, próximo, familiar e significativo: ela própria (seu corpo), suas experiências pessoais (suas vivências, brincadeiras, habilidades), seu meio social (familiares, colegas, professores), seu entorno (sua casa, sua rua, sua comunidade, seu bairro, sua cidade). Em síntese: sua realidade.

### Dessarte, Moura<sup>12</sup> cita que:

Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do coletivo.

Nesse contexto, os discentes, ao comparar os conhecimentos matemáticos a situações contextualizadas e cotidianas, serão capazes de ver os arredores com outras perspectivas. Portanto, realizar a abordagem desta disciplina nas séries iniciais transformará os alunos em sujeitos observadores, reflexivos e participativos em diversas temáticas, já que, uma vez aprendida, a Matemática se torna participativa em várias etapas da vida do indivíduo.

Nesse sentido, Alro e Skovsmose<sup>13</sup> cita que “os alunos podem formular questões e planejar linhas de investigação de forma diversificada. Eles podem participar do processo de investigação”

Visto que a matemática está sempre presente em nossa vida, se torna indispensável a sua abordagem, uma vez que necessitamos de um raciocínio lógico e preciso ao realizar alguma compra, ao pagar alguma conta ou simplesmente por realizar alguma operação cotidianamente, demonstrando com isso o quão valiosa é essa disciplina. É importante preparar e alfabetizar os alunos para essas ações ocorridas, para que os

<sup>11</sup> BRASIL. MEC / SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**, Secretaria de Ensino Fundamental. BRASIL: MEC/SEF, 1997.

<sup>12</sup> MOURA, Anna Regina Lanner de. A medida e a criança pré-escolar. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. p. 62.

<sup>13</sup> ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **O Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 55.

mesmos tenham a capacidade de assimilação e resolução de problemas.

Portanto, se o docente utilizar a abordagem de experiências vividas no cotidiano dos alunos para exemplificar os modelos matemáticos, os ajudaria a entender melhor os conteúdos propostos, além de despertar a curiosidade deles em tentar resolver e exemplificar a Matemática somente ao absorver os arredores. Nesse sentido, Starepravo<sup>14</sup> argumenta que o papel do professor na escola é provocar a construção do conhecimento dos alunos, conduzindo e reelaborando o próprio pensamento.

Sendo assim, mais uma vez se torna importante a utilização de metodologias e estratégias diversas para o ensino da Matemática, de modo a buscar exemplificar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para que eles possam compreender e assimilar os diversos aspectos que norteiam a disciplina e os tornem capazes de desenvolver seu raciocínio lógico e cognitivo.

## 2 DIFERENTES METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Visando melhorar o ensino da Matemática na Educação Infantil, se torna importante o uso de diferentes metodologias que busquem auxiliar e facilitar na prática dos professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visto que a disciplina tem suas dificuldades. Com a utilização desses métodos será possível facilitar o entendimento dos conteúdos propostos.

Apesar das várias possibilidades existentes para ensinar Matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam que não existe um único meio que garanta o aprendizado, não sendo um mais ou menos eficaz que o outro. Cabe ao docente identificar as necessidades de sua turma e escolher as maneiras como trabalhará a disciplina para efetivar sua prática. Dentre as propostas metodológicas tratadas na atualidade, algumas delas são propostas dos PCN<sup>15</sup> para o ensino da Matemática. Aqui serão destacadas e discutidas três delas, logo a seguir.

Dentre as variadas metodologias de ensino de Matemática que podem

<sup>14</sup> STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymar, 2009.

<sup>15</sup> BRASIL. MEC / SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**, Secretaria de Ensino Fundamental. BRASIL: MEC/SEF, 1997.

ser utilizadas nas práticas pedagógicas, são destacadas neste estudo: a Resolução de Problemas, a Modelagem e o ensino lúdico, destacando, por fim, os principais aspectos e características que norteiam cada uma das metodologias aqui citadas.

## 2.1 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A matemática é uma disciplina que exige um certo grau de conhecimento e de raciocínio lógico para que seja possível chegar à resolução dos problemas e cálculos matemáticos. Levando em consideração que os alunos da educação infantil terão mais dificuldade para compreender os conteúdos por conta da exigibilidade desse grau de conhecimento, se torna necessária a busca de metodologias que os façam aprender facilmente a resolver essas questões.

Nesse sentido, Diniz<sup>16</sup> diz que a Resolução de Problemas traz problemáticas que não podem ser resolvidas rapidamente, e que necessita de um conhecimento prévio. Tal concepção pretende cessar com a visão limitada de problemas e consiste numa maneira de elaborar o ensino, abrangendo mais que aspectos metodológicos, incorporando um procedimento relacionado ao ensino e aprendizagem, de forma que os alunos busquem tentar resolver esses problemas sem a ajuda de terceiros para auxiliá-los.

Diante disso, como citado nos textos acima, é importante que o docente lance mão de situações problemáticas convencionais que ocorram cotidianamente, para que desperte no aluno a curiosidade e a vontade de resolvê-los, mesmo estando fora do ambiente escolar, ressaltando a importância de criar em sala de aula um ambiente no qual o aluno esteja inserido em seu cotidiano.

Silva<sup>17</sup> diz que:

Comumente, esses tipos de problemas denominados problemas convencionais (por sua estrutura e tratamento recebido) são apresentados em forma de textos, nos livros didáticos, aparecendo seguido da apresentação do conteúdo, em forma de exercícios, explicitando que o mesmo deverá ser aplicado na resolução dos problemas.

---

<sup>16</sup> DINIZ, M. I. Resolução de Problemas e comunicação. In SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Orgs.) **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Grupo A, 2001.

<sup>17</sup> SILVA, Elaine Cristina Bernardino da. **Metodologias no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais. Trabalho de Conclusão de Curso**, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba: 2019.



Figura 01: Esquema da Resolução de Problemas.<sup>18</sup>

Nesse sentido, a resolução de problemas visa a comunicação matemática ligada ao raciocínio, no qual utiliza-se de diferentes métodos matemáticos para estimular este raciocínio lógico nos alunos, por exemplo, como no caso citado ao longo da pesquisa, a utilização de ações ocorridas no cotidiano dos alunos, que busca estimular o raciocínio lógico dos discentes em resolver algum problema matemático que possa surgir.

De acordo com Joenk e Krieger<sup>19</sup>, em muitas escolas, principalmente durante as aulas de Matemática, existe pouca comunicação entre professor/estudante e estudante/estudante, restringindo-se apenas à fala do professor as explicações e respostas, quando surgem dúvidas. Isso reforça a ideia de os professores da Educação Infantil introduzirem a resolução de problemas como forma de conhecimento e de comunicação.

Diante disso, é notável verificar que essa metodologia é também uma ferramenta utilizada para realizar a comunicação do docente com seu aluno. Portanto, a Resolução de Problemas é um recurso que oferta vários aspectos positivos para a aprendizagem de Matemática, porém, para trabalhar essas metodologias, o professor precisa estudar diferentes métodos para aplicá-las em sala de aula, e procurar estratégias que facilitem a aplicação dos problemas matemáticos.

## 2.2 MODELAGEM MATEMÁTICA

A modelagem matemática tem como propósito transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los buscando analisar suas soluções na linguagem do mundo real.

<sup>18</sup> CASCALHO, et al. Da Resolução de Problemas à Explicitação do Raciocínio Matemático: Uma Experiência em Contexto de Estágio. *Revista Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.17, n.2, pp.232-256, 2015.

<sup>19</sup> JOENK, I. K.; V. KRIEGER. O uso de recursos comunicativos nas aulas de matemática na pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental.

A modelagem matemática tem como propósito transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. A modelagem pressupõe multidisciplinariedade e contribuiu muito para a física, química, biologia e astrofísica, por exemplo. A aprendizagem por meio da modelagem oferece ao aluno a combinação dos aspectos lúdicos com a aplicação da matemática.

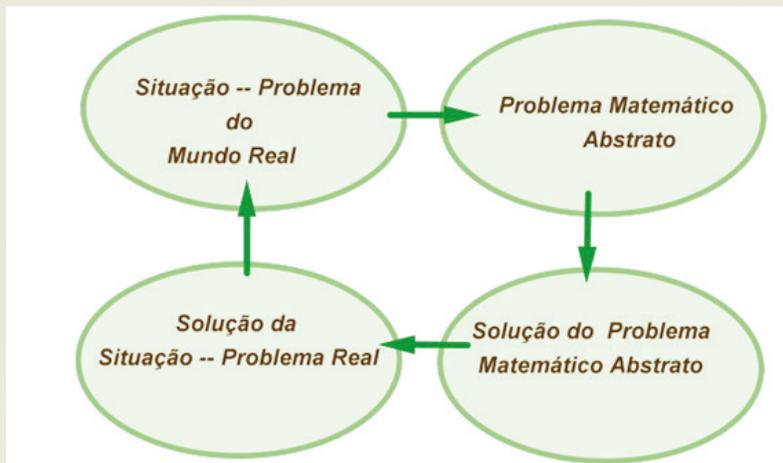


Figura 02: Diagrama simplificado da Modelagem Matemática.<sup>20</sup>

Nesse contexto, para Bertone; Bassanezi; Jafelice<sup>21</sup>, a modelagem matemática é um processo de representação de problemas do mundo real em termos matemáticos, na tentativa de encontrar soluções para os problemas. Um modelo matemático pode ser considerado como uma simplificação ou abstração de um (complexo) problema ou situação do mundo real numa forma matemática, convertendo, assim, o problema real em um problema matemático. Sendo assim, a solução de problemas pode ser utilizada de diversas formas e técnicas, que podem ser utilizadas pelos próprios alunos em quaisquer lugares que necessitem da aplicação da Matemática.

De acordo com Bertone; Bassanezi; Jafelice, a Modelagem Matemática é simplesmente uma estratégia utilizada para obtermos alguma explicação ou entendimento dessas situações reais. No processo de reflexão sobre a porção da realidade, você irá selecionar os argumentos considerados essenciais e procurará uma formalização artificial (modelo matemático) que contemple as relações que envolvem tais argumentos.

<sup>20</sup> BERTONE, Ana Maria Amarillo Bassanezi, Rodney Carlos Jafelice, Rosana Sueli da Motta. **Modelagem Matemática**. Uberlândia, MG: UFU, 2014.

<sup>21</sup> BERTONE, Ana Maria Amarillo; BASSANEZI, Rodney Carlos; JAFELICE, Rosana Sueli da Motta. **Modelagem Matemática**. Uberlândia, MG: UFU, 2014.

Portanto, é possível observar que esta metodologia visa a aplicação de situações eventuais, na qual utiliza-se de ações vividas pelos alunos em seu cotidiano para usar de exemplo aplicado na resolução de problemas, misturando essas vivências com o abstrato, de modo a criar situações problemáticas, para que estimule a curiosidade e o intelecto dos alunos a buscar uma solução correta para a resposta do problema em questão, além de ser maleável, podendo ser adicionado novos caminhos metodológicos que permitem ao docente várias formas de aplicar a Matemática em suas aulas.

### 2.3 UTILIZAÇÃO DO LÚDICO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Diante das dificuldades existentes para o ensino da Matemática, muitos alunos têm aversão à disciplina e, diante dessa dificuldade enfrentada no seu ensino, acredita-se que a utilização dos jogos matemáticos como recurso metodológico em sala de aula é uma importante alternativa para desenvolver a capacidade dos alunos em aprender e assimilar os conteúdos matemáticos propostos.

Nesse contexto, Caillois<sup>22</sup> cita que:

Quando uma criança brinca, demonstra prazer em aprender, ao mesmo tempo em que se torna “construtor” de seu próprio conhecimento. Assim, seria possível conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar. A atividade lúdica é entendida como “o prazer que se sente com a resolução de uma dificuldade tão propriamente criada e tão arbitrariamente definida, que o fato de a solucionar ter apenas a vantagem da satisfação íntima de tê-la conseguido.

Assim, pretendemos destacar a importância da utilização de jogos matemáticos como uma alternativa para o ensino de Matemática na Educação Infantil. Além do mais, os jogos e brincadeiras didáticas têm o poder de estimular as crianças a brincarem em grupo, de modo a valorizar e integrar todos os colegas de classe.

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e o estudo de novos conteúdos.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução José Garcez Palha. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1994.

<sup>23</sup> MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do Lúdico na Matemática. In: *A Educação Matemática em Revista*. São Paulo: SBEM- SP, 1994. p. 24.

Nessa perspectiva, Alves<sup>24</sup> diz que:

O lúdico tem grande significância na formação dos alunos, pois quando aplicada, considera a vivência das crianças, além daquilo que pode vir a contribuir para a melhora na aprendizagem delas.

Para Grandó<sup>25</sup>:

O uso de jogos em sala de aula é um suporte metodológico adequado a todos os níveis de ensino, desde que os objetivos do seu uso sejam claros, representem uma atividade desafiadora e estejam adequados ao nível de aprendizagem dos alunos.

Uma vez que os jogos podem ser criados ou adaptados a um determinado conteúdo, por exemplo, o professor pode analisar e chegar à conclusão de qual conteúdo seus discentes possuem mais dificuldade, podendo trabalhar o jogo em cima deste tema em específico, de modo a facilitar o processo de ensino dos alunos.

Portanto, o ensino lúdico pode sim ser uma ferramenta metodológica de ensino, uma vez que os alunos possam apreciar e de fato entender que esses jogos não servem só para o divertimento, mas também para que eles possam compreender e assimilar os conteúdos propostos em sala de aula. Desta forma, o docente, ao utilizar dessa metodologia em sala de aula, deve realizar o acompanhamento e aplicação do jogo que escolher, de modo a tirar dúvidas do jogo ou do próprio conteúdo aplicado, caso necessário.

## 1 QUADRO COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS COMO OBJETO DESTA PESQUISA

	Modelagem Matemática	Resolução de Problemas	Ensino Lúdico
<b>Objeto de Estudo</b>	Estratégia de ensino que relaciona situações cotidianas do estudante a conteúdos matemáticos.	Explorar diferentes soluções encontradas pelos alunos, elaborando argumentos consistentes baseados na interpretação e na compreensão da situação.	Metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade.
<b>Vantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula o aprendizado da matemática;</li> <li>- Desenvolvimento do lado criativo e crítico;</li> <li>- Melhora dos aspectos cognitivos de forma gradativa, interativa e reflexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de encontrar uma ou mais soluções para uma problemática;</li> <li>- Estimula o trabalho em equipe;</li> <li>- Desperta curiosidade e criatividade;</li> <li>- Desenvolve o raciocínio lógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do potencial criativo;</li> <li>- Estimulo às habilidades psicomotoras;</li> <li>- Melhoria das habilidades cognitivas;</li> <li>- Desenvolvimento da capacidade de linguagem;</li> <li>- Desenvolvimento do raciocínio lógico.</li> </ul>

<sup>24</sup> ALVES, L. L. A importância da matemática nos anos iniciais. Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul. Centro Universitário Campos de Andrade – Curitiba, Paraná, 2016.

<sup>25</sup> GRANDÓ, R.C. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulos, 2004.

<b>Desvantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode levar a falta de atenção do aluno;</li> <li>- Professor precisa se adequar a cada aluno, o que pode ser difícil;</li> <li>- Problemas de difícil entendimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de difícil entendimento;</li> <li>- Dificuldade de assimilação dos alunos;</li> <li>- Conceitos difíceis;</li> <li>- Uso de calculadora. (pode não ser proveitoso para os alunos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distração dos alunos;</li> <li>- Dificuldades em produzir jogos;</li> <li>- Não entendimento dos alunos às propostas;</li> <li>- Tentativa de adequação específica à turma.</li> </ul>
---------------------	---	--	---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos foi possível notar que a busca por novas metodologias desperta a curiosidade dos alunos em aprender. Nesse sentido, se faz necessário que o docente passe a pesquisar e buscar novas metodologias que visem despertar o interesse do aluno em aprender, de modo a torná-lo protagonista do próprio conhecimento.

A Modelagem Matemática e a Resolução de Problemas são metodologias que já existem há anos, mostram-se eficazes buscando comparar situações vividas no cotidiano para que possam resolver os problemas propostos atualmente.

Assim, a utilização de diferentes metodologias em sala de aula mostrou-se um facilitador da passagem dos conteúdos propostos no currículo e em sala de aula, tornando-as dinâmicas e proveitosas tanto para o professor quanto para o aluno.

Portanto, é dever e papel do docente buscar essas novas metodologias e implementá-las em seu contexto educacional, proporcionando aulas diferenciadas e confortáveis para os alunos, também, é papel da escola e dos órgãos governamentais educacionais propiciar a formação e auxiliar na adequação da busca de novas metodologias.

## REFERÊNCIAS

ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **O Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, L. L. A importância da matemática nos anos iniciais. Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul. Centro Universitário Campos de Andrade – Curitiba, Paraná, 2016. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencia-do-ludico>>. Acesso em: outubro de 2022.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2014.

BERTONE, Ana Maria Amarillo; BASSANEZI, Rodney Carlos; JAFELICE, Rosana Sueli da Motta. **Modelagem Matemática**. Uberlândia, MG: UFU, 2014. **Modelagem Matemática**. Uberlândia, MG: UFU, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25315/1/Modelagem%20Matem%c3%a1tica.pdf>>. Acesso em: julho de 2022.

BRASIL. MEC / SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**, Secretaria de Ensino Fundamental. BRASIL: MEC/SEF, 1997.

CAILLOSIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução José Garcez Palha. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1994. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4829\\_3513\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4829_3513_ID.pdf)>. Acesso em: julho de 2022.

CASCALHO, et al. Da Resolução de Problemas à Explicitação do Raciocínio Matemático: Uma Experiência em Contexto de Estágio. **Revista Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.17, n.2, pp.232-256, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/20243/pdf>>. Acesso em: julho de 2022.

DINIZ, M. I. Resolução de Problemas e comunicação. In SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Orgs.) **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Grupo A, 2001.

EBERHARDT, Ilva Fátima Neves; COUTINHO, Carina V. Scheneider. Dificuldades de aprendizagem em matemática nas séries iniciais: diagnóstico e intervenções. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20601/2/dificuldadesprocessoensinomatematica.pdf>> Acesso em: julho de 2022.

GRANDO, R.C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulos, 2004.

GUICHARD, Paulo. **História da Matemática no ensino da Matemática**. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/>>

bitstream/1/20601/2/dificuldadesprocessoensinomatematica.pdf>. Acesso em: julho de 2022.

JOENK, I. K.; V. KRIEGER. O uso de recursos comunicativos nas aulas de matemática na pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. p. 89-100. Disponível em: <<http://unidavi.edu.br/pesquisa>>. Acesso em 5 de julho de 2015.

KAMII, C. et al. **Jogos em Grupo na Educação Infantil: Implicações da Teoria de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4829\\_3513\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4829_3513_ID.pdf)>. Acesso em: julho de 2022.

LOPES, Celi A. Espasandin. O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003a. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/196\\_1183\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/196_1183_ID.pdf)>. Acesso em: dezembro de 2021.

MENDES, Paulo O. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2012. Disponível em: <<http://www.minerva.edu.py/archivo/12/8/ARTIGO%20-%20DIFICULDADE%20%20DE%20APRENDIZAGEM%20NA%20MATEM%20C%281TICA%20%20Joice%20Costa%20de%20Santana%20Yazdani.pdf>>. Acesso em: julho de 2022.

MOURA, Anna Regina Lanner de. A medida e a criança pré-escolar. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83957>> Acesso em: junho de 2022.

MOURA, M. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 2007. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/234149944.pdf>>. Acesso em: junho de 2022.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do Lúdico na Matemática. In: **A Educação Matemática em Revista**. São Paulo: SBEM- SP, 1994. 17-

24 p. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4829\\_3513\\_ID.pdf](http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/4829_3513_ID.pdf)>. Acesso em: julho de 2022.

PIAGET, J. – **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1997.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976.

SILVA, Elaine Cristina Bernardino da. Metodologias no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais. **Trabalho de Conclusão de Curso**, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba: 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16357/1/ECBS09102019.pdf>>. Acesso em: julho de 2022.

SKOVSMOSE, O. Cenários de investigação. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro/ SP, n. 14, 2000. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/epbem/2016/TRABALHO\\_EV065\\_MD1\\_SA3\\_ID636\\_30102016123832.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/epbem/2016/TRABALHO_EV065_MD1_SA3_ID636_30102016123832.pdf)>. Acesso em: junho de 2022.

SOUZA, Antonio Carlos de. A Educação Estatística na infância. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2007.

SOUZA, Aywkslânia Nogueira de; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A Importância da Matemática no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil. **ID Oline Revista de Psicologia**, V.15, N. 57, p. 816-827, outubro/2021. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/3257/5114>>. Acesso em: julho de 2022.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymar, 2009.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A matemática na Educação Infantil: algumas ideias. In: PIROLA, Nelson Antônio; AMARO, Fernanda de Oliveira S. T. (Org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Educação Matemática**. Unesp: Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

## 4 - POPULAÇÕES TRADICIONAIS DE ROLIM DE MOURA DO GUAPORÉ: URGÊNCIA DE ENSINO MULTICULTURAL E PLURIÉTNICO

Francinete Pereira da Silva<sup>1</sup>  
 Maria Gracineide Rodrigues Costa<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo tem objetivo de abordar as questões que permeiam as relações educacionais interétnica na Escola Municipal Ana Nery, localizada na comunidade tradicional de Rolim de Moura do Guaporé, no Município de Alta Floresta/RO, por ocasião da formação realizada com professores indígenas e não indígenas. Por tratar-se de uma comunidade etnicamente diferenciada, sofre com uma constante situação de invisibilidade aos olhos do poder público. A coletividade que habita à biocenose<sup>3</sup> se autoidentifica 'multiétnica' em razão da diversidade étnica existente na Ilha. Para tanto, apontamos as normas que podem sustentar a iniciativa de um ensino atento às especificidades e à igualdade de tratamento e oportunidade, uma vez que a escola está localizada no centro da complexidade de um território de confronto e alianças, sendo ela importante meio de interação e sociabilidade entre os grupos.

**Palavras-chave:** Comunidade de Rolim de Moura do Guaporé. Educação e multiculturalidade. Lei 11.645/2008.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apontar algumas dificuldades encontradas no ensino de História na Comunidade de Rolim de Moura do Guaporé, e ensino em geral, a utilização das normas que garantem um ensino centrado em uma aplicabilidade dos preceitos voltados para uma perspectiva pluriétnico e multicultural, que ofereça para os discentes o direito de pensar sobre o racismo, fazendo do ensino uma agência de

<sup>1</sup> Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Pelotas-RS, Brasil. Mestre História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) -mail franquilombola200@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em História da Amazônia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho – RO, Brasil. E-mail. gracineiderodrigues@gmail.com.

<sup>3</sup> O termo “biocenose” foi criado pelo zoólogo alemão Karl August Möbius, em 1877, para ressaltar a relação de vida em comum dos seres que habitam determinada região.

reflexão e autonomia, processos dinâmicos capazes de influenciar a tomada de decisão dos mesmos. A Lei 11.645/2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” como agência de autonomia e fortalecimento da cultura, identidade e dos saberes tradicionais. As Diretrizes para Educação Escolar Quilombola e Diretrizes Curriculares para Educação Indígena são importantes ferramentas com as quais a escola e o corpo docente devem se munir para discutir, procurando meios para a sua aplicabilidade. A unidade de ensino é um importante espaço sociocultural responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Precisa preocupar-se com uma proposta de ensinamentos que contemple as peculiaridades de um território tradicional, delimitando conteúdos com o fim de atender à diversidade, tendo o grande desafio da afirmação e a revitalização da autoimagem dos povos indígenas e quilombolas, superando os preconceitos instituídos historicamente pela sociedade.

Em virtude do processo histórico de constituição do território, torna-se fundamental e urgente uma educação que seja capaz de fazer com que os alunos entendam e reflitam sobre os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais do seu lugar, enobrecendo as memórias e identidades presentes. Cabe ressaltar que esta não é tarefa fácil, uma vez que não há uma política para a formação continuada de professores, sendo ausente, portanto, uma postura docente que pontue essas questões especificamente e com segurança, deixando os professores sozinhos e com dúvidas sobre como iniciar. Essas preocupações, que vão desde o material didático a ser utilizado até a formação profissional, são questões extremamente pertinentes apontadas pelos docentes.

Ressaltamos, que o primeiro passo foi dado quando estivemos na comunidade promovendo a formação continuada para professores intitulada “Lei 11.645/2008 na perspectiva do ensino multiétnico”, oportunizando com isso o diálogo sobre as possibilidades de convivência de grupos étnicos diversos em um espaço comum, garantindo com isso a igualdade de tratamento das culturas, ou seja os valores intrínsecos de cada uma, estabelecendo assim o exercício da cidadania.

Uma das dificuldades pontuadas pelo grupo e o entrave em não

compreenderem em quais momentos em suas práticas educacionais (mesmo sem perceber) acabam cometendo condutas de favorecimento de um grupo étnico em desfavor do outro.

## 1 LOCALIZAÇÃO E POPULAÇÕES DA DA COMUNIDADE ROLIM DE MOURA DO GUAPORÉ

Nossos sujeitos de estudo são os docentes da escola Municipal Ana Nery, situada na comunidade de Rolim de Moura do Guaporé, onde realizamos formação continuada com professores do ensino fundamental e médio, sendo que a escola oferta o ensino médio por meio de mediação tecnológica em regime de parceria com a rede estadual de ensino. A localidade é popularmente conhecida por Porto Rolim, localizada no chamado médio Guaporé, às margens do Rio Mequéns, no entorno do Parque Estadual de Corumbiara, fronteira entre o Brasil e a Bolívia.

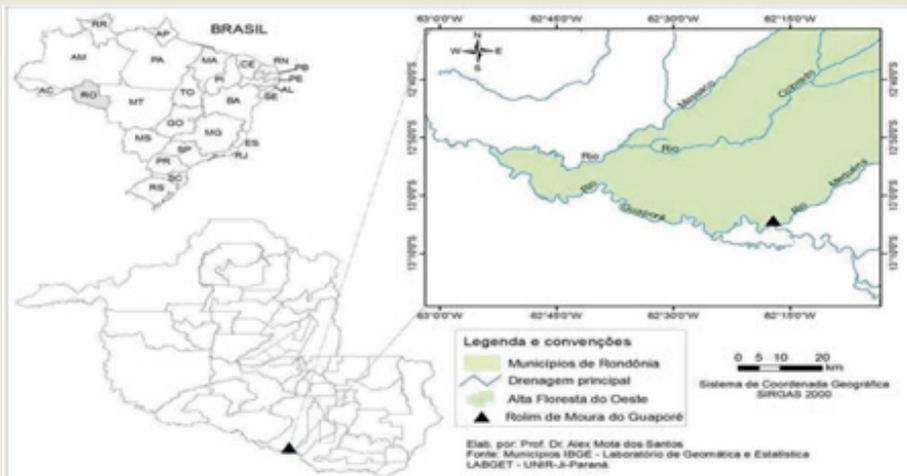


Figura 01 - Localização do Distrito de Rolim de Moura do Guaporé, Rondônia. Fonte: LABGET, UNIR, Ji-Paraná.

Nossa reflexão é sobre a importância de um ensino ofertado e as perspectivas de uma educação que visa proporcionar um ambiente aberto a discussões e a reflexões sobre as questões raciais, apontando os principais desafios na convivência em uma sociedade racista, além de verificar em que medida o ambiente escolar contribui na construção e busca da identidade de crianças, adolescentes e jovens como uma população pluriétnica na Amazônia, região que ao longo dos tempos tem enfrentado problemas socioculturais, políticos e ambientais diversos, sendo sua população detentora de uma identidade, valorizando assim os saberes e práticas

tradicionais, bem como o conhecimento científico, fazendo da educação um forte elemento de resistência.

Nesse sentido, é inegável que os diferentes grupos sociais que formam a comunidade de Rolim de Moura do Guaporé são oriundos dos recorrentes e obstinados empreendimentos econômicos e socioculturais praticados, primeiro, pelo colonizador europeu e, posteriormente, viabilizados pelo estado brasileiro por meio de processo de distribuição de terras, sob o argumento de povoar a Amazônia, política essa utilizada no período do governo militar (1964 a 1985). Fato é que os grupos que habitavam a região guaporeana foram sendo, cada vez mais, espoliados de suas terras em razão dos projetos implantados pelo “Governo Militar”, o qual desconsiderava completamente a presença de grupos originários nas áreas “invadidas”, conforme afirma Oliveira<sup>4</sup>.

Para as etnias que sobreviveram só existiram dois caminhos: ou buscaram temporariamente áreas de refúgio, algumas vezes coexistindo indígenas e quilombos, até que viessem a ser incomodados por novas pretensões territoriais das fazendas e dos pequenos agregados urbanos; ou foram logo incorporadas pelo processo civilizatório - seja insuladas (isto é, reunidas, reterritorializadas e disciplinadas pelas missões religiosas), ou colhidas na sua capilaridade (fragmentadas em famílias e coletividades acabocladadas ou destribilizadas).

Para o autor acima citado, essas povoações formadas a partir de pressões externas não se constituíam em espaços reivindicados pelos grupos originários, uma vez que não traziam em seu bojo o resgate nem a preservação das características socioculturais das etnias agrupadas. Ao contrário, o processo brasileiro de demarcação territorial indígena quase sempre esteve eivada de equívocos e insucessos, um exemplo é o caso do Parque Nacional do Xingu, onde diversas etnias foram removidas de outras áreas e ‘transplantadas’, numa clara intervenção do Estado, sem considerar as especificidades dos grupos. Caberia à Antropologia realizar as investigações comprobatórias da presença indígena anterior a do não indígena, ao que João Pacheco de Oliveira denomina de “noção de imemorialidade”<sup>5</sup>.

Acerca de Porto Rolim, a única escola existente na comunidade, possui a especificidade de acolher uma comunidade escolar pluriétnica, formada por quilombolas e indígenas de três etnias (Wajuru, Sakirabiar e Guaraussê),

<sup>4</sup> OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *Uma etnologia dos ‘índios misturados’: situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Rio de Janeiro.1999. p. 25.

<sup>5</sup> OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *Uma etnologia dos ‘índios misturados’: situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Rio de Janeiro.1999

ribeirinhos, bolivianos, dentre outros, bem como professores indígenas e não indígenas, alguns autodeclarados quilombolas, outros apresentam dificuldades em se autoremeterem, tendo em vista a composição de casamento interétnico entre indígenas se estendendo a não indígenas, fazem deles, conforme afirmam, “misturados”.

A população da comunidade vive a realidade de conviver com invasores de seu território e com uma educação centrada na forma eurocêntrica, etnocêntrica, pautada ainda pela falta de amparo de políticas públicas de enfrentamento aos problemas por parte dos poderes públicos locais. O grupo que habita a área, até a presente data, não tem a demarcação legal da terra, contando somente com um “Protocolo de Consulta Livre, Prévia e Bem-informada da Comunidade Tradicional de Rolim de Moura do Guaporé”, construído conjuntamente com as lideranças da comunidade e os poderes estatais. O referido documento foi construído como uma medida de resistência ao turismo desenfreado, destruição do patrimônio arqueológico do lugar, proteção do território contra desmatamento e queimadas, bem como contra o recorrente uso irregular da identidade das populações tradicionais e outros.

O referido documento foi elaborado pelas três etnias indígenas: Wajuru Sakirabiarpar e Guarassuê, além do grupo que se identifica como quilombola, e pelos demais representantes da comunidade, como comerciantes, ribeirinhos, servidores públicos da escola e do posto de saúde, com a mediação do Ministério Público Federal-MPF, Ministério Público Estadual-MPE/RO, Defensoria Pública da União-DPU e Fundação Nacional do Índio-FUNAI. De acordo com o Protocolo, os moradores da comunidade tradicional dizem:

Somos os guardiões do Baixo Rio Mequéns. Protegemos os peixes, os quelônios, as matas. Somos do rio. Balançamos os berços da vida n'água. Vivemos dela. Somos das roças, também. Carregamos a tradição ancestral da mistura, do cosmopolitismo, das trocas de saberes, técnicas e formas de ser. Guardamos o patrimônio arqueológico ceramista brasileiro. Cerâmica dos muito antigos. Oito mil anos atrás. Somos guardados por Wakowereb, por Txarontin, pelo Divino Espírito Santo. Somos rezadoras, benzedoras, parteiras. Somo negros. Somos indígenas. Somos negros. Somos indígenas.<sup>6</sup>

O território ora considerado quilombola, ora indígena, de inúmeras

---

<sup>6</sup> PROTOCOLO de Consulta Livre, Prévia e bem-informada da Comunidade Tradicional Rolim de Moura do Guaporé, 2019. p. 03.

contendas sociais, é um campo amplo para o estudo das relações ali existentes, dada a constituição daquele espaço territorial quanto à ocupação histórica, tradição, crenças, memória e patrimônio cultural dos povos. São culturas e histórias particulares, diversas, com pontos em comum, mas com particularidades que devem ser respeitadas.

Esse território antagônico é alvo de muitas disputas, a ponto de colocar em risco a integridade física de lideranças indígenas e quilombolas. Cabe salientar que, na atualidade, esses grupos enfrentam dificuldades em relação a demarcação de suas terras, tendo em vista a falta de políticas com esse fim, onde o governo federal mantém a diretriz de paralisação da demarcação de terras indígenas, declarando um descompromisso do governo brasileiro com a causa, demonstrando despreparo e descaso, ao considerar que essas comunidades atrasam o “desenvolvimento”.

Diante deste contexto, faz-se necessária a implementação de um ensino de História que valorize as culturas existentes, entendendo e respeitando-as enquanto passado com perspectiva de presente e vistas ao futuro, de maneira que possamos reconstruir e fortalecer sua identidade, a cultura e os saberes dos grupos que o formam, operando dessa maneira uma contribuição para com a luta e resistência de indígenas e quilombolas, sendo a educação uma aliada nesse processo. Essas questões foram apontadas por nós quando da formação que realizamos com professores indígenas e não indígenas, os quais atuam na escola.

## **2 SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11.645/2008, DENTRE OUTRAS REGULAMENTAÇÕES**

Nossa inquietação é quanto a se, de fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e Indígena estão sendo aplicadas no âmbito escolar da escola do distrito e que mecanismo pode ser utilizados para que isso ocorra. Nesse contexto, a escola Municipal Ana Nery possui a particularidade de reunir em seu interior um universo de discentes de diversos grupos étnicos, tendo o grande desafio de ofertar um ensino que os encorajem a conhecer a sua história e cultura, bem como se autoreconhecerem como parte dela, ajudando-os, com isso, a refletir sobre sua identidade, além de auxiliar na obtenção do conhecimento científico, de forma que seja ele usado como elemento de autonomia, de forma que alunos quilombolas e indígenas possam se identificar e se sentir parte do

processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Almeida e Santos<sup>7</sup>.

É possível que no ambiente escolar estudantes negros que não se reconheçam como tal, e que mostrando até resistência quando uma professora aborda questões étnicas-raciais em sala de aula, resistindo a estudar e debater sobre esses assuntos a fim de fortalecer a identidade negra e quilombola naquele lugar em virtude da mescla de identidade da localidade.

Ante os conteúdos escolares, se faz necessário uma comunicação envolvendo as questões voltadas à historicidade, identidade, ancestralidade, saberes e à cultura dos grupos sociais, uma vez que venha garantir aos discentes o direito de se apropriarem dos conhecimentos construídos tradicionalmente em seus territórios. Garantindo assim o reconhecimento da história e dos saberes dos povos do Vale do Guaporé, sem, contudo, depreciar as demais culturas, ou seja, de maneira que o ensino nesta localidade esteja de fato comprometido com a cultural local, bem como com as dinâmicas dos processos de conhecimento, se distanciando das práticas de reprodução do ensino tradicional e excludente.

Desejar uma educação que respeite e contemple a todos no interior de uma comunidade diversa é complexo, difícil, mas é dar corpo a outros saberes considerados “revolucionários”. É o pleno reconhecimento da igualdade e da cidadania associando-se às questões de equidade de tratamento das culturas de grupos étnicos diferentes, oportunizando o multiculturalismo. Evocando Jacques D’Adesky<sup>8</sup> “O pluriculturalismo não abarca necessariamente a política de tratamento em pé de igualdade das diferentes culturas que se encontra em um dado território geográfico”. No entanto, o Multiculturalismo, ao contrário, tende necessariamente a reconhecer a igualdade de valor intrínseco de cada cultura. Assim o multiculturalismo nega a cultura como “universal”, e atende aos anseios e reivindicações de diferentes povos e culturas que não se sentem contempladas com a concepção de cultura etnocêntrica.

Nesta perspectiva, a educação escolar quilombola, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola, vai além da aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-

<sup>7</sup> ALMEIDA, T. S.; SANTOS, O.A. O impacto da não implementação da educação quilombola e a relação com perdas dos saberes e práticas tradicionais. Revista Espaço e Tempo Mediático. Volume 03, Número 01, 2018. p. 25.

<sup>8</sup> D’ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 19-20, 1997. DOI: 10.9771/aa.v0i19-20.20952. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952>. Acesso em: 17 nov. 2022.

Brasileira na Educação Básica. A referida norma vem nos propor uma espécie de desafio, à medida que aponta para uma educação escolar quilombola, que deve atender as especificidades e ser centralizada na realidade das comunidades quilombolas, enaltecendo a identidade étnica dentro do espaço educativo, estabelecendo contatos respeitosos com valores ancestrais cultuados pela comunidade, exaltando a oralidade, que é uma das características mais significativas dessas populações, uma vez que a tradição oral tem a função de preservar as histórias, garantindo às novas gerações o conhecimento de seus antepassados, tradições e vozes, no sentido de dizer os bens<sup>9</sup> que devem ser preservados pela comunidade e que, de certa forma, a constituem, bem como a religião de matriz africana, e demais questões vinculadas à população afro-brasileira também fazem parte.

Nesse sentido, entendemos que é de fundamental importância principiarmos essa valorização quebrando o silêncio, uma vez que os grupos mencionados neste trabalho sempre foram silenciados e excluídos no processo de ensino e aprendizagem, bem como em outros, sobressaindo sempre a concepção de ensino do colonizador, perpetuado através de livros didáticos com textos literários, históricos e imagens que sustentam a ideologia de uma minoria fazendo um marco do que deve e o que não deve ser ensinado na escola.

Rompendo com essa concepção, as experiências do cotidiano da comunidade, os materiais didáticos devem fazer o movimento contrário, oportunizando a igualdade de tratamento, uma educação crítica e igualitária que possibilite o desenvolvimento intelectual e emocional dos discentes. Seguindo a reflexão de Hobsbawm<sup>10</sup>, “não há povo sem História ou que possa ser compreendido sem ela”. Nesse viés, o estudo de história deve partir dos grupos étnicos que compõem Porto Rolim, com as fotografias das famílias que a compõem, os relatos de pessoas mais velhas que descrevem e discorrem sobre o processo de formação do lugar que reuniu negros e indígenas, de modo que os discentes possam conhecer e se autoreconhecer no contexto.

Importante também considerar um instrumento normativo que teve o condão de fortalecer e estabelecer regramento à educação escolar quilombola. Trata-se da Resolução nº 08/2012/CNE/CEB, a qual estabelece

---

<sup>9</sup> “Bens”, aqui, não é empregado no sentido de propriedade, mas de valores.

<sup>10</sup> HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História**. Companhia das Letras, São Paulo, 1998. p. 241.

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica. O citado marco, entre outros elementos garantidores, vem propor aos estudantes, em seu artigo 1º:<sup>11</sup>

O direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.” Que o ensino ministrado nas instituições educacionais seja fundamentado, informado e alimentado pela; a) memória coletiva; b) línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios, d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país; h) da territorialidade.

É interessante ressaltar que, embora disponhamos de uma razoável quantidade de legislação que trate da infame questão do racismo no Brasil, as populações negras ainda se encontram enquadradas entre os grupos com os mais baixos índices de desenvolvimento humano. Essas realidades são, sem sombra de dúvidas, tentativas de silenciamentos, práticas essas que só serão superadas à custa de muita resistência, pois, conforme afirma Eliane Cavalleiro<sup>12</sup>, a sociedade brasileira não figuraria como exemplo de sociedade etnicamente democrática. Argumentação que, por si só, obriga o estado a construir políticas públicas de combate à desigualdade e fomento à equidade social.

Já segundo Gondim<sup>13</sup>, a “interação” cultural, que forçosamente é apresentada às comunidades tradicionais amazônicas, traz em sua essência um olhar pejorativo e taxado de subdesenvolvido pelos grupos que não possuem modo social, econômico e cultural semelhante ao seu:

Os nativos são os agentes que desarmonizam a ordem social instalada pelo branco, [...] investir no homem vermelho – crê firmemente Martius – é ato filantrópico que não amearhará resultados positivos; é um trabalho inútil do branco que nada colherá de bêbados indolentes e imorais.<sup>14</sup>

Um dos pontos que não podemos deixar de considerar é a identidade étnica sobre a ótica da memória coletiva dos quilombolas e povos indígenas, uma vez que essa se apoia na estrutura organizacional da comunidade, constituindo-se como elemento importante da tradição, das lembranças

<sup>11</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 08. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola. Brasília: MEC, 2012.

<sup>12</sup> CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação de História da Educação do Negro e outras histórias, organização de Joruse Romão, Ed, MEC/BID/UNESCO, Brasília, 2005.

<sup>13</sup> GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. São Paulo, Marco Zero: 1994.

<sup>14</sup> GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. São Paulo, Marco Zero: 1994. p. 133.

e das histórias do grupo, já que são atualizadas nas interações sociais e cotidianas. Outro ponto é o pertencimento que se apoia na história e cultura, origem, e nas crenças dos quilombolas, que não devem ser vistas como algo estático, fixo e imutável, pelo contrário.

Ignorar as populações que tradicionalmente habitavam a localidade e a maneira violenta com que se processou a invasão social, cultural, econômica e religiosa, impacta a vida dessas comunidades. Elas se mostraram resistentes ao modo e pensamento eurocêntrico e colonialista, muitas vezes fazendo o que é comum à cultura defendida pelos antropólogos, incorporando elementos de outras culturas, mas sem perder a sua, ou seja, recriando-se culturalmente. Reinventa-se para sobreviver e para utilizá-la politicamente, como bem pontua Manoela Carneiro<sup>15</sup>: “vários povos estão mais do que nunca celebrando sua “cultura” e utilizando-a com sucesso para obter reparações por danos políticos”. Assim, o ensino democrático e de respeito ao multiculturalismo é um ato político.

A proposta de educação escolar quilombola não significa desprezar os conhecimentos escolares existentes, mas sim, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcadas na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades.

Assim, o território é um importante elemento a ser considerado na educação escolar, onde os conteúdos escolares sintonizam a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas na Amazônia, fazendo sentido e relevância para os alunos/as das comunidades tradicionais, bem como para os demais, tendo em vista que se trata de uma educação para diversidade. Para muitos, o reconhecimento da imagem dos grupos negros e indígenas, por si só, colocaria fim às desigualdades. No entanto, o simples reconhecimento não é decisivo, uma vez que se faz necessário o reconhecimento simultâneo e adequado das particularidades étnicas. A reconhecença compreende não só a singularidade dos grupos, mas sua dignidade e *status* de grupo étnico e cultural.

A formação da população negra da Amazônia não é suficientemente registrada, sendo pouco discutida nas escolas, inclusive sobre a presença do negro em Rondônia, que padece de uma enorme carência de estudos, porém já despertou o interesse de pesquisadores, de modo especial,

---

<sup>15</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” com aspas e outros ensaios. São Paulo, Ebu editora, 2017. P. 306.

etnólogos, antropólogos e alguns historiadores. Objetivando superar o desconhecimento sobre as populações dessa parte da Amazônia, propomos a ampliação do diálogo interdisciplinar do conhecimento, onde possam convergir a arqueologia, antropologia, história, sociologia e outras áreas do conhecimento. Vale ressaltar que se trata de um movimento difícil, complexo e muitas vezes mal interpretado.

De acordo com Teixeira, o contexto histórico do vale do Guaporé hoje mudou, e o conceito de vazio demográfico, antes estabelecido, também mudou:

Todos sabem que a região é povoada e que nela vivem populações tradicionais diversas, sobreviventes de um longo processo de genocídio. Mas as riquezas não se esgotaram, ainda estão por lá. Há florestas com madeiras preciosas, ervas medicinais a serem estudadas, diversidade etnobiológica, fartura de peixes, minérios, extensos alagados para a engorda de gado, caça e pesca esportivas, legais e ilegais, contrabando, minerais diversos, fronteira e disputa territorial e imobiliária. Sob as mais diversas alegações ex-colonos e eternos grileiros disputam as terras do Guaporé.<sup>16</sup>

A concepção da Amazônia como vazio demográfico foi, por muito tempo, sustentada em narrativas, como se as terras amazônicas fossem terras nunca ocupadas, espaço vazio, com poucos e estranhos habitantes. Entendê-la desta forma é reflexo de desconhecimento, uma vez que existem vários estudos arqueológicos que comprovam que, anteriormente a chegada dos europeus, ela já era intensamente habitada por um conjunto de sociedades hierarquizadas, com uma demografia populacional densa, com uma agricultura diversificada, com sistema cultural de significados próprios, diferente e independente dos europeus. Continua a ser, hoje, um lugar pulsante, conforme já mencionamos em relação a Rolim de Moura do Guaporé.

Segundo Martins<sup>17</sup>, para os sujeitos históricos a educação histórica é decisiva e carece dominar a experiência da vida no tempo de forma reflexiva e explicativa. De acordo com o autor não basta descrever ou listar experiências e ocorrências, é preciso entender, articular, explicar, interpretar e projetar. Para tanto, torna-se imperativo pensar, refletir, colocar em perspectiva temporal o vivido, ontem como hoje, assim como projetar o vivido possível (ou esperado, intencionado) amanhã. Tal processo reflexivo não se produz de forma totalmente intuitiva ou espontânea. No

<sup>16</sup> TEIXEIRA, Marco Antônio, et al. Afros & Amazônicos – Estudos sobre o negro na Amazônia. EDUFRO. 2009. p. 212.

<sup>17</sup> MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. Educar em revista. vol.35 no.74. Curitiba.2019.

mundo contemporâneo, todo sujeito está mergulhado em cultura, cuja historicidade é determinada e determinante.<sup>18</sup>

Conceituar identidade e pertencimento é algo bem mais complexo do que podemos imaginar, principalmente porque somos, o tempo todo, expostos a um mundo de diversidade e multiétnicidade, que, ao nosso ver, é algo muito positivo, uma vez que viver na diversidade amplia os conhecimentos e, por consequência, a forma de entendermos o mundo. No entanto, somos sabedores de que sempre persiste o desejo de uma cultura se sobrepor a outra, no sentido de silenciar as falas e manter os sistemas políticos e econômicos. Evocando Bauman<sup>19</sup>, na descrição da sua experiência particular e bastante significativa para o universo acadêmico, tornamo-nos consciente de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha.

Na realidade das comunidades quilombolas em Rondônia, existe a necessidade de discutir sua memória e o como ela se articula historicamente, uma vez que, por décadas, não foram ouvidas, somente agora as populações negras locais começam a ampliar a discussão de sua importância e do papel que ocupam no estado de Rondônia, na preservação e valorização de sua história e cultura. Esse pensamento é fruto de amplo debate e da luta de organizações, de grupos e de organizações não governamentais, movimento de mulheres negras, dentre outros, que ao longo dos tempos, não se calam, buscaram e ainda buscam políticas públicas para as populações negras.

Dessa forma, podemos afirmar que as políticas educacionais percorrem o mesmo caminho de debates e reivindicações no sentido de promover a valorização da história, cultura e saberes do povo negro, ancorada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas. Assim, não se trata de mudar o foco da educação etnocêntrica, marcadamente de raiz europeia, para uma eminentemente africana, mas de ampliar os horizontes dos currículos escolares para a diversidade cultural, aceitando e valorizando as diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionamos no início deste artigo, a comunidade de Rolim de Moura do Guaporé é habitada por uma grande diversidade

---

<sup>18</sup> MARTINS, Estevão C. de Rezende. *História, historiografia e pesquisa em educação histórica*. Educar em revista. vol.35 no.74. Curitiba.2019. p. 04.

<sup>19</sup> BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

étnica e conta com apenas uma escola, que precisa atender a todos, inclusive com professores de língua materna para atender as necessidades educacionais das 3 (três) etnias indígenas e dos estudantes remanescentes de comunidades quilombolas, considerando que os grupos que ali vivem contam com Diretrizes Curriculares oficiais específicas. Um dos grandes desafios observados junto aos professores é a oferta de material específico para o ensino de história por parte das Secretarias, a fim de auxiliar os professores, uma vez que a escola está situada em um lugar de difícil acesso, onde o deslocamento torna-se oneroso. Outro ponto é a implantação de políticas públicas capazes de alcançar esses povos, que saia do papel e que, de fato, alcance a escola com produção de material didático, bem como com investimento na formação continuada de professores, com o intuito de proporcionar o debate por nós sugerido, onde a educação escolar quilombola e indígena seja uma concretude, e não um jogo de “empurra-empurra”, onde a Secretaria Municipal de Educação/SEMED (de Alta Floresta D’Oeste/RO), bem como a Secretaria de Educação do Estado/SEDUC (Rondônia), possam, de fato, atuar em favor de uma política educacional de equidade.

Os professores quilombolas, quando da formação, afirmaram contar com material específico disponibilizado pela rede estadual de ensino, tendo em vista que a escola é municipalizada, ofertando o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, e o Estado oferta, no mesmo espaço, em parceria com o município de Alta Floresta, o Ensino Médio regular, do 1º ao 3º, por meio da Mediação Tecnológica.

De acordo com Moraes e Neves<sup>20</sup> é fundamental dialogar com os segmentos interessados, na busca por alternativas que possam minimizar as tensões internas, especialmente no tocante à questão educacional. As autoras apontam diversas formas de atendimento que contemple a todos os segmentos ali existentes, seja por meio de projetos, ou de linhas pedagógicas alternativas, como Pedagogia da Alternância e Pedagogia Mista. Essas linhas pedagógicas alternativas podem ser aplicadas onde existe uma diversidade étnica. E que esse fator gere algum nível de tensão, que termine por ‘turvar’ as relações cotidianas do grupo. Estão aí algumas sugestões que a comunidade Tradicional Rolim de Moura do Guaporé poderá analisar com vistas a atender de modo satisfatório às necessidades educacionais do coletivo.

---

<sup>20</sup> MORAES, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. Estudos Sociológicos da sala de aula, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2003. p. 20.

Conforme já afirmamos no início deste artigo, a escola é espaço privilegiado onde o diálogo e as trocas de saberes ocorrem. Essa ideia encontra respaldo na obra de Gersem Baniwa (2012). Nesse sentido, a Escola da comunidade multiétnica Rolim de Moura do Guaporé, em alguma medida, vem cumprindo seu papel, uma vez que recebe toda diversidade que habita a localidade, concedendo, inclusive, espaço para suas manifestações tradicionais e ofertando ensino “multilíngue” às/aos estudantes da comunidade. Não queremos com isso dizer que a realidade da escola seja a ideal, para tanto, as três etnias indígenas precisam ter participação mais efetiva nas ações pedagógicas da escola, inclusive participar da elaboração ou reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que norteia todas as ações pedagógicas de ensino. Essa participação legitimaria e daria equidade educacional aos estudantes da localidade. Alcançá-la devia ser um dos objetivos centrais dos grupos que ali convivem.

## REFERÊNCIAS

ADESKY. Jacques D'. **Pluralismo étnico e multiculturalismo. Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo. Universidade Federal de São Paulo. 1997.

ALMEIDA, T. S.; SANTOS, O.A. **O impacto da não implementação da educação quilombola e a relação com perdas dos saberes e práticas tradicionais.** Revista Espaço e Tempo Mediático. Volume 03, Número 01, 2018.

BANIWA. Gersen. **Os desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil avanços e limites na construção de políticas públicas.** Ed. Paliot. Porto Alegre. 2012.

BAUMAN, Zigmunt. **IDENTIDADE: Entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL, **Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília Casa Civil, MEC. Acesso em 23 de março de 2020.

\_\_\_. **Lei 10645 de 1996.** Lei que Altera a lei nº 93942 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir

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. 1996

\_\_\_. **Lei 11645 de 2008**, Lei que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela - Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Apresentação de História da Educação do Negro e outras história**, organização de Joruse Romão, Ed, MEC/BID/UNESCO, Brasília, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n. 08. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola**. Brasília: MEC, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **“Cultura” com aspas e outros ensaios**. São Paulo, Ebu editora, 2017.

D’ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 19-20, 1997. DOI: 10.9771/aa.v0i19-20.20952. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo, Marco Zero: 1994.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. Companhia das Letras, São Paulo, 1998.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História, historiografia e pesquisa em educação histórica**. Educar em revista. vol.35 no.74. Curitiba.2019.

MINISTÉRIO da Educação/Secretaria da Educação Continuada: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução nº 08/CNE/CEB**,

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Brasília 2012.**

MORAES, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. **Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista.** Estudos Sociológicos da sala de aula, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **Uma etnologia dos 'índios misturados': situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** Rio de Janeiro.1999.

PROTOCOLO, de **Consulta Livre, Prévia e bem-informada da Comunidade Tradicional Rolim de Moura do Guaporé, 2019.**

TEIXEIRA, Marco Antônio, et al. **Afros & Amazônicos – Estudos sobre o negro na Amazônia.** EDUFRO. 2009.

\_\_\_. **As famílias Wajuru negras de Porto Rolim de Moura do Guaporé.** REVISTA LABIRINTO, PORTO VELHO (RO), ANO XIX, VOL. 31 (JUL-DEZ), N.1, P. 208-234. 2019.

## 5 - UMA ANÁLISE DA OBRA DE JOSÉ EUSTÁSIO RIVERA A VORAGEM NO PÓS-COLONIALISMO

Elisângela de Jesus Gomes Campos<sup>1</sup>  
 Maria Liduina da Silva Alves Guarda<sup>2</sup>  
 Maria Grima da Silva Soares<sup>3</sup>

### RESUMO

O romance *A Voragem*, de José Eustásio Rivera, se constrói como uma ferramenta política, mostrando aos leitores as condições desumanas da extração da borracha na selva colombiana e em toda a região amazônica. Este artigo tem como objetivo identificar e analisar a forma como o espaço amazônico é construído em *A Voragem*, bem como as características e o tempo, a partir da história social. Lançamos mão de um escopo teórico de diversos críticos do pós-colonialismo e decolonialismo, como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Frantz Fanon e Ramon Grosfoguel, representantes de pesquisas relacionadas à descolonização americana, que nos ajudaram na perspectiva crítica da relação entre os colonos e a colonização, exploradores e exploração, e entre os residentes locais e estrangeiros que chegavam à Amazônia com o único objetivo de lucrar. Logo, torna-se fundamental a leitura de *A Voragem* para uma compreensão adequada da época, destacando seu contexto histórico, as ações políticas, sociais e econômicas.

**Palavras-chave:** Decolonial. Pós-colonial. Amazônia. Contexto histórico.

### INTRODUÇÃO

A colonização é um processo complexo de conquista dos fatores humanos do mundo, com o propósito de manter o poder econômico e epistemológico de alguns países ou mesmo de um único país. A luta contra a colonização permitirá uma reorganização geopolítica e social equilibrada,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e graduada em Letras pela Faculdade Metropolitana. E-mail: elisfeliz42@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar e exercício do magistério pela Faculdade de Ciências e de Tecnologia de Rondônia. Atua como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Porto Velho – RO. E-mail: liduinapvh@hotmail.com.

<sup>3</sup> Graduada em Direito pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Porto Velho. Graduada em Letras/Português também pela UNIR. E-mail: mgsoaressilva@gmail.com.

ou pelo menos uma reorganização mais igualitária.

Portanto, a contribuição da teoria pós-colonial também é considerada aqui para o estudo do não-colonialismo nos estudos literários. Ao estudar os relatos de viagens e obras de ficção dos colonos, o mistério da história contada pelos colonos pode ser desvendado pelo colonizado.

Permitir-se contar a história a partir de uma perspectiva de baixo nível é o mínimo, pois mesmo que perca valor, memória e espaço, ainda terá que enfrentar um colonialismo escondido, e ainda mais perigoso, na área do pensamento.

Nesse caso, a sugestão de uma análise do romance *A Voragem*, publicado pela primeira vez na Colômbia, por José Eustásio Rivera, em 1924, o qual condena as condições desumanas de trabalho dos trabalhadores seringueiros próximos à fronteira Colômbia/Venezuela/Peru/Brasil, nas proximidades da região Orinoco/Amazonas, retratando a exploração da borracha para o abastecimento de mercados externos, que trouxe diversos aventureiros até lá. São condições desfavoráveis, semelhantes às vividas pelos seringueiros na Amazônia brasileira, na mesma época. Neste artigo será utilizado a versão em português de *A Voragem*, traduzida por Reinaldo Guarany e publicada no Brasil em 1982.

Ao ler *A Voragem*, as autoras deste estudo evocam memórias de histórias ouvidas na infância, histórias essas que contam a vida dos pais e dos avós, da floresta e do trabalho na seringueira. As imagens fornecidas pelo autor confrontam essas memórias em muitos momentos. A Amazônia que nós conhecemos a partir das narrativas de nossos pais e avós é diferente daquela apresentada em *A Voragem*.

Embora a vida de um seringueiro seja uma vida sacrificada, a floresta não é um personagem sem humanidade, ou mesmo devoradora de gente. Sim, é particularmente misterioso e próspero para superar as dificuldades trazidas pelo comércio exploratório da borracha.

No entanto, desta vez, nós temos a oportunidade de recorrer aos escritores e pensadores, principalmente da América Latina e do Caribe, cujo ideal de descolonização é falar de uma espécie de literatura que fala de nós, criada por escritores amazônicos, questionando e contribuindo para a epistemologia, europeia e “clássica”, em pesquisas sobre minorias.

Nesse ponto de vista, o conceito de metaficção histórica, da teórica canadense Linda Hutcheon, tem sido aplicado para vincular metaficção e pós-modernidade, pois os romances possuem tais signos, por exemplo:

através do romance, em uma mistura de realidade e ficção, o autor participa da intenção de produzir uma mudança política, questionando o fazer autoral e sua autoridade.

Nosso objetivo principal é encontrar a forma como a Amazônia se apresenta no romance, na descrição dos personagens e no desenvolvimento da história. Da mesma forma, tentar descobrir como o romance promove a descolonização e se o autor atingiu o objetivo principal enunciado no preâmbulo, que é condenar o trabalho escravo e o tráfico de pessoas transfronteiriço.

Portanto, ao estudar esta narrativa, o terreno comum da colonização do Brasil e da Colômbia, temos a oportunidade de compreender a forma como a identidade amazônica se estabeleceu neste contexto histórico. Outro fator fundamental é a verificação das marcas coloniais nas obras, principalmente levando em consideração as sugestões feitas pelo autor na redação. A maneira como ele retratou o ambiente amazônico, como ele moldou os personagens, que visão ele trouxe para a exploração da borracha e que tipo de informação ele conseguiu construir a partir de tudo isso.

A escolha dos teóricos elencados está relacionada ao desenvolvimento da teoria pós-colonial na América Latina, o que, em alguns aspectos, é consistente com a proposta de Josefina Ludmer em *Aqui América Latina: uma especulação* (2013), em que a autora reflete sobre a consideração do novo milênio em uma preocupação da crítica literária latino-americana, portanto, esta linha de pensamento é coerente com uma análise da referida narrativa.

## 1 JOSÉ EUSTÁSIO RIVERA E A OBRA A VORAGEM

O autor José Eustásio Rivera nasceu a 19 de fevereiro de 1888 na aldeia de San Mateo, província de Huíla, norte da Colômbia. A economia da cidade é baseada na produção de café, cana-de-açúcar e arroz. Em memória ao autor de *A Voragem*, a aldeia foi batizada de Rivera, em 1943<sup>4</sup>, segundo o biógrafo Isaías Peña Gutierrez, que também é biógrafo de muitos colombianos, dentre esses José Eustásio Rivera.

Seus pais, José Eustásio Rivera e Catalina Salas, nasceram no seio de uma família de onze irmãos, eram agricultores e viviam em um ambiente

---

<sup>4</sup> GUTIERREZ, Peña Isaías. *Breve História de José Eustásio Rivera*. Segunda Edição, Bogotá: Editorial Magistério, 1988.

ligado à política e ao setor militar. Em relação aos laços paternos, o tio ocupou cargos na administração pública, militar e departamentos de educação. No que diz respeito aos maternos, a família tem laços estreitos com o exército colombiano, comerciantes, artesãos e acadêmicos.

Seus primeiros estudos iniciaram em sua cidade natal, em uma escola de influência católica. Na casa de San Mateo dividia seu trabalho no campo e suas palestras, instruindo Don Eustásio e Dona Catalina, um futuro poeta e romancista Ciudadana, na personalidade literária,<sup>5</sup> José Eustácio mostrou que, desde a infância, tinha uma personalidade sensível à paisagem natural circundante, vindo a escrever seu primeiro poema aos quatorze anos, quando estava em San Luis Gonzagá de la Mesa de Elia, dirigido pelos Irmãos Maristas, que estudaram na Academia do Sri Lanka. No entanto, ele não conseguiu se adaptar à atmosfera austera do mosteiro e voltou ao campo um ano depois. Em 1906, com a ajuda de políticos e religiosos da província da Huíla, ganhou uma bolsa e continuou os seus estudos na Escola Normal Universitária de Bogotá quando tinha quase 18 anos.

Ao mesmo tempo, conheceu o escritor colombiano Antoni Gomez Restrepo, a quem dedicou a primeira edição de *A Voragem*, e Miguel Antônio Carlo. Essas amizades contribuíram para a publicação do primeiro poema de Rivera nos jornais *Sur América* e *El Artista*. Abandonou a escola por motivos de saúde, pois vinha acompanhado de dores de cabeça e mal-estar generalizado, que foram sintomas que o acompanharam ao longo da vida. Torna-se inspetor escolar na Escuela Normal em Ibagué (capital da província de Tolima), e continua a escrever e publicar seus poemas, vindo a se tornar cada vez mais famoso.

Esta viagem foi muito importante para a escrita de *A Voragem*, pois durante sua estada na fazenda, conheceu Luís Franco Zapata e Alicia Hernandez Carranza, o casal fugia de Bogotá, e conheceria também, na fronteira entre Colômbia e Venezuela, por exemplo, as condições de vida nos seringais e em outros contextos.

No Brasil, segundo o professor Foot Hardman, por volta de 1935, é lançada a primeira edição de *A Voragem*, mas não há informações específicas sobre a editora que a publicou, nem mesmo sobre o tradutor do romance. *A Voragem* também foi publicada no Brasil, sua história foi escrita por Laurence Hallewell, que no período da Ditadura Militar, na década de

---

<sup>5</sup> GUTIERREZ, Peña Isaías. *Breve História de José Eustásio Rivera*. Segunda Edição, Bogotá: Editorial Magisterio, 1988.

1960, e publicada pela *Revista Leia*, cujo objetivo era divulgar obras que reforçassem a cultura afro-brasileira. Porém, da mesma forma, nenhuma informação sobre o tradutor, nem mesmo sobre qual versão de *A Voragem* teria sido usada para a tradução.

## 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE A VORAGEM

Comparada com outras matérias-primas, como café, açúcar, cacau etc., o principal produto exportado pelo Brasil em meados do século XIX era a borracha, pois o papel das colônias na América do Sul era principalmente o abastecimento das metrópoles europeias. Porém, nessa altura, não nos referimos mais à Espanha e Portugal, mas ao Reino Unido e aos Estados Unidos, berços de revoluções industriais<sup>6</sup>.

Do século XVI ao início do século XIX, os europeus conheceram a borracha ou látex, ou mesmo a seringueira, quando o Brasil era, então, o maior exportador de produtos feitos a partir dessa matéria-prima. Também foi encontrada em países como Colômbia, Peru e alguns países do Caribe, mas a borracha de melhor qualidade é a *Hevea brasiliensis*<sup>7</sup>.

A pesquisadora e professora Ana Pizarro retrata que a obtenção da resina é muito trabalhosa, principalmente considerando o local onde ela foi encontrada, que geralmente é um lugar emaranhado e cheio de perigos da selva. No início, pensaram que as árvores produtoras de resina só cresciam na parte alta da Amazônia andina, depois ficou claro que havia borracha nas partes planas. As plantas mais comuns são *Havea Brasiliensis* e *Castilloa Ulei*, a primeira, a produzir látex, a segunda, a produzir caucho<sup>8</sup>.

No princípio, o Brasil obteve o mercado externo com produtos manufaturados como botas, capas de chuva e jaquetas impermeáveis. O desempenho e o uso dos novos materiais causaram grande sensação nos Estados Unidos. Assim, naquela época, o mundo, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, era dominado por ferro, aço e madeira, e as possibilidades de utilização desta nova matéria-prima eram enormes.

Porém, com o advento da segunda revolução industrial, os mercados

<sup>6</sup> GUTIERREZ, Peña Isaias. *Breve História de José Eustásio Rivera*. Segunda Edição, Bogotá: Editorial Magistério. 1988.

<sup>7</sup> SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. Manaus: Editora Valer, 2009.

<sup>8</sup> PIZZARRO, Ana. *Amazônia: as vozes do rio*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

externos não estão mais satisfeitos com os produtos primários brasileiros, e a extração de borracha nos países amazônicos também aumentou. Dessa forma, o Reino Unido e os Estados Unidos puderam produzir produtos de qualidade superior e mais atraentes comercialmente.

É nesse contexto histórico que o autor escreve a obra *A Voragem*.

## 1.2 A VORAGEM

No ciclo da extração da borracha nos países latino-americanos, a Colômbia passa por problemas causados por esse comércio. Os sistemas de trabalho semiescravo relacionados à extração de recursos naturais são comuns em países que exportam borracha para a Europa e os Estados Unidos.

Este escritor de origem camponesa e grande admirador da natureza sensível (como seu poema *Em Terra de Promisión* atesta) foi movido pelo desamparo dos percevejos da borracha nas fronteiras do Brasil, Colômbia e Venezuela. Sua escrita dramática e poética revela um panorama aterrorizante, visando, ao mesmo tempo, condenar este comportamento excessivo e libertar os trabalhadores da selva.

O romance é escrito na primeira pessoa, tendo o protagonista Arturo Cova como narrador, enquanto Rivera parece apenas usar o prólogo para esclarecer melhor os fatos da narração. É como se autor e personagem assinassem a escrita deste livro juntos, e eles estão intimamente ligados, como resultado, pela mesma escrita. Além desse narrador, outras vozes que ajudam a descrever os personagens da paisagem amazônica, como Clemente Silva e Pipa, também cruzam a narrativa.

Arturo Cova inicia sua história lembrando os motivos que o levaram a fugir de Bogotá em companhia de Alicia, quando os dois se conheceram perto de Vilavicencio e rumaram para Casanare (região da Colômbia). Essas memórias têm a função de apresentar aos leitores a personagem central e as motivações que os trouxeram ao país. Alicia, uma jovem de família rica, teve um casamento arranjado com um velho senhorio, casamento esse que ela recusou.

Arturo, o chamado poeta, acostumado a homens sedutores, que conquistam mulheres sem esforço, admitiu que estava cansado da vida que viveu, e encontrou a salvação desse estilo de vida em Alicia.

Mais que o namorado, fui sempre o dominador cujos lábios não conheceram súplica [...]. Quando os olhos de Alicia me trouxeram a desventura, já havia renunciado à esperança de sentir um afeto puro. Em vão, meus braços entediados de liberdade estenderam-se diante de muitas mulheres implorando uma corrente para eles. Ninguém adivinhava meu sonho. Continuava o silêncio em meu coração.<sup>9</sup>

Por isso, a aventura de fugir para a selva com Alicia lhe pareceu mais atraente. Na verdade, foi uma fuga do tédio e a busca de outra existência que fosse significativa para ele. Da fuga de Arturo de Cova e Alicia, de Bogotá ao interior do país (llano, planícies amazônicas), percebe-se que cada personagem tem uma motivação diferente para a ação.

Arturo é um poeta que se descreve assim:

Conquistei a fama de lisonjeiro e fascinante para muitas mulheres e, graças ao hábito do disfarce, minha alma não é tão solitária. Procuo em todos os lugares algo para dispersar minha desobediência, e desejo sinceramente atualizar minha vida e me salvar da perversão; [...]. Portanto, Arturo se descreve como um sedutor habitual, esperando que sua interação com Alicia possa salvá-lo dessa vida enfadonha.<sup>10</sup>

Nessa época, o papel de Don Raffo apareceu como amigo do pai de Arturo e deu-lhes refúgio em Ramapolita. No povoado de Casanare começa a primeira descrição da paisagem: “[...] A alegria inesperada dos anos 1950 encheu nossas veias, e nosso espírito se elevou com a expansão da pradaria, certo a vida e a criação são cheias de gratidão.”<sup>11</sup>

Quando *A Voragem* trata da vida na floresta amazônica, sua narrativa enfoca as condições dos seringueiros contratados para extrair borracha, chamando a atenção para o tráfico de pessoas e o sistema escravista em que vivem. Depreende-se do prefácio que o objetivo da história é condenar as condições de vida desses trabalhadores, violência física, humilhação, separação familiar, doenças tropicais e fome.

Este objetivo está de acordo com a biografia do autor, pois Rivera se interessava muito pelas paisagens e pelos problemas colombianos. A partir da memória de Arturo Cova ficamos sabendo de suas aventuras na floresta de Columbia, com os mais diversos tipos humanos que encontrou naquele contexto histórico e nas condições sociais daquele espaço.

Na terceira parte do livro, o personagem Clemente Silva passa a ser o narrador em algumas partes da obra, contando sua vida como um

<sup>9</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Voragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

<sup>10</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Voragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

<sup>11</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Voragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

batedor de borracha. Esse papel é muito importante na trama, ela mereceu um tratamento especial por parte do autor, que não fala por ele, mas lhe dá um espaço relevante na trama. O desenrolar da trama depende dos acontecimentos e das memórias de Arturo, que passou a escrever, em um diário, tudo o que acontecia.

Quando começou a fazer isso, seu propósito também era condenar as autoridades colombianas pelos abusos dos donos de barracos venezuelanos, brasileiros e peruanos na fronteira, bem como pela fragilidade das fronteiras entre esses países.

Logo, as intenções do narrador e do autor deste livro são unificadas. Pela sua importância na narrativa, além de Arturo Cova e Alicia, as principais figuras escolhidas para esta pesquisa foram Narciso Barrera e Clemente Silva. Narciso Barrera é um empreiteiro e, Vichada, é uma empreiteira da plantação de borracha, perto da fronteira com a Venezuela. Clemente Silva é o representante dos seringueiros colombianos, ele foi à selva para encontrar seu filho Luciano Silva.

Ao redor desses personagens, além de representar os múltiplos sujeitos sociais que existiam nos seringais, também incluiu outros personagens representativos de figuras históricas da área e da época, desempenhando um papel de apoio às ações das figuras centrais: povos indígenas, caboclos, jagunços, guarda-livros e empresários estrangeiros. Vale ressaltar também que a existência de um naturalista francês pode representar a existência de cientistas estrangeiros de diferentes regiões da selva, característica comum no tipo de relato de viagem.

### 1.3 MEMÓRIA HISTÓRICA

A história se passa no início do século XX, coincidindo com o período entre as duas guerras mundiais e o primeiro ciclo da borracha no Brasil, data que o leitor infere com base nos fatos descritos. Impulsionada pela descoberta da vulcanização de Charles Goodyear, em 1838, a aplicação industrial da borracha aumentou o interesse pelo látex nos Estados Unidos e na Europa.<sup>12</sup>

A narrativa nesse contexto histórico também está relacionada à memória do narrador, dessa forma, o processo é interrompido. Até que Arturo decida escrever sua história no livro caixa, serão seis semanas, de

---

<sup>12</sup> SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. Manaus: Editora Valer, 2009.

acordo com Ramiro Estebanez, “escrevi minhas notas de Odisseia para dispersar o tempo livre, e o livro Caixa sobre a escrivanhina em Cayeno é usada como decoração inútil e empoeirada.”<sup>13</sup>

Embora a narrativa comece com Arturo relatando sua fuga para Casanare, o enredo é linear, ou seja, segue a ordem cronológica dos fatos, sem demora, os leitores estão familiarizados com o uso de *flashbacks*, pois tanto o narrador-protagonista quanto Clemente Silva se permitem lembrar não apenas acontecimentos que remetem a eles, mas também relatos de outros personagens.

Em *A Voragem* predomina o tempo do narrador, isto é, o tempo psicológico, que é memorizado de acordo com o estado mental dos narradores. “Do contrário, observa-se que quando minha memória é turva por essas memórias, brilha repentinamente uma luz avermelhada levemente. Esta é uma fogueira de reflexos insones, colocada a poucos metros da rede, que lembra o rastreamento de tigres e outros riscos noturnos.”<sup>14</sup>

Esse discurso começa na terceira parte do primeiro capítulo do livro e, em seguida, o narrador apresenta sua motivação para fugir com Alicia. Percebe-se que, embora o enredo esteja sob o comando do narrador, o autor utiliza o tempo e a memória dos personagens de forma prática para apresentar o espaço e desenvolver o enredo.

A partir do encontro de Alicia e Arturo com outros personagens, os leitores também se deparam com a realidade do comércio da seringueira na selva amazônica, que também é um dos fatores que fizeram com que a protagonista se afastasse. Reunir Alicia é a motivação para Arturo se aprofundar cada vez mais na floresta, levando os leitores a aprender, com ele, sobre a floresta e seus habitantes, e assim pensar em vingança contra Barrera.

## 1.4 POR DENTRO DA NARRATIVA

Ao longo da história, tem-se um narrador que se abarca em sua capacidade de armazenar informações para melhor confirmar suas reclamações. A Amazônia é o cenário onde tudo ocorre, mas o tempo em que tudo procede determina a existência de outro tipo de colonização e outros tipos humanos, o protagonista-narrador é o responsável pela

<sup>13</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Voragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

<sup>14</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Voragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

organização do evento.

Ele lembra que a importância de cada detalhe, de cada fato na narração reside na autenticidade de sua condenação. No entanto, observou-se que a finalidade dos espaços é associar à narrativa as características socioeconômicas, psicológicas e morais do contexto histórico em que estão inseridos. Dessa forma, a obra explora o espaço amazônico. O narrador percorre quase todo o território colombiano, ao longo da fronteira com o Brasil, e chega a Manaus, expondo a importância econômica e social desta metrópole brasileira.

A narrativa traz uma descrição do clima, paisagem, flora e fauna da região, assim como a situação nos Llanos orientais. O lugar onde a natureza está depende do ritmo dos acontecimentos, do acolhimento e da salvação. Parece que todos os esforços humanos foram recompensados pela beleza natural circundante.

Esta reflexão bem-vinda também é uma repressão das próprias expectativas do personagem para um futuro incerto “o amanhecer se interpôs entre nós; sem saber, uma nuvem de vapor rosa começa a flutuar na barba por fazer, como um véu ondulando na atmosfera”.<sup>15</sup>

A personificação da floresta também pode ser observada em uma existência aterrorizante e poderosa, que governa as emoções e comportamentos da personagem. Esse monstro será a encarnação de um modo de trabalho e exploração que concede privilégios aos colonos e coloca os locais em situação de segunda classe.

Além disso, o autor lança mão de diversos recursos estilísticos na composição dos fatos da descrição do espaço e da narração de personagens. Os mais comuns são as imagens comparativas e as imagens transformacionais. Dentre elas, a prosopopeia destaca-se, pois está presente em inúmeras passagens em que o papel dos seres humanos na natureza influencia na vida, resultando em uma mudança gradual de uma boa para uma má influência, como se a própria natureza fosse responsável por seu estado mental.

Na primeira parte do trabalho, pode-se observar o quão leve estão os personagens em contato natural ou poluído, por ainda estarem na planície, e as imagens criadas são calmas e amplas, proporcionando certo grau de segurança e esperança para o futuro, como vimos, por exemplo, através da gaze do mosqueteiro, “no céu sem limites, eu vejo as estrelas brilhando. As

---

<sup>15</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Voragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

folhas de palmeira que nos abrigam permanecem silenciosas para nós”.<sup>16</sup>

Assim, o desenvolvimento da trama retém os momentos de grande ansiedade dos personagens, principalmente na floresta, “borracha aqui, à noite, sons desconhecidos, luzes fantasmagóricas e o silêncio do funeral. É a morte, e passa dando vida.”<sup>17</sup> Segue descrevendo:

Ouvindo o bater do fruto ao cair, surgiram as sementes; as folhas caíram, e os vagos suspiros encheram os montículos, fertilizando as raízes da árvore-mãe; as que foram engolidas por medo de serem engolidas pelo som da mandíbula, o apito de advertência, o desastre agonizante, o som de assobio. Quando o amanhecer espargiu sua glória trágica nas colinas, começou o barulho que restava o zumbido da rã rangendo, o rugido do javali, o riso do machado absurdo. Tudo é para a felicidade de curto prazo de viver mais algumas horas.<sup>18</sup>

Quanto mais os personagens estão ansiosos em esperar por seu destino, mais sérias são essas imagens negativas, porque a dor que vem a eles é da natureza. Além desses sentimentos, existem também doenças tropicais, como a malária e o pé de atleta, que também fazem com que a sensação de impotência volte a subir.

Portanto, entrar na floresta significa uma saída que pode matá-los. Mesmo com a companhia de experientes rumberos, nativos e caboclos, a selva continua devorando, não apenas desolada. Esse efeito se consegue por meio da retórica daqueles que nela se encontram, aumenta a escuridão natural e a destruição da Amazônia.

O leitor se vê dessa maneira e sofre com o destino dramático dos personagens. Às vezes são as vítimas do comércio desonesto da borracha e suas consequências (a violência física e mental que lhes é causada), e às vezes, ficam à mercê da floresta. A tensão da narração, o destino incerto dessas pobres criaturas, conduz o leitor ao fim do romance.

Ao mesmo tempo, quando estava imerso na selva, Arturo sentia a comunicação com a natureza descrita através da personificação, comparação e gradação: “à medida que seguíamos em silêncio, a terra começou a lamentar o pôr do sol, os raios do sol de praia empalideceram.”<sup>19</sup>

Para Arturo, os indígenas, os caboclos e os negros são povos sem história. Ele reproduz o pensamento europeu sobre a periferia, no caso

<sup>16</sup> SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. Manaus: Editora Valer, 2009.

<sup>17</sup> GUTIERREZ, Peña Isaías. *Breve História de José Eustásio Rivera*. Segunda Edição, Bogotá: Editorial Magistério, 1988.

<sup>18</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Vragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

<sup>19</sup> GUTIERREZ, Peña Isaías. *Breve História de José Eustásio Rivera*. Segunda Edição, Bogotá: Editorial Magistério, 1988.

sobre a América Latina. Porém, é preciso ressaltar que ele próprio, Arturo Cova, embora não seja assim considerado, não tem história.

Portanto, na perspectiva adotada, a colonização do poder existe tanto nas relações de macroprodução quanto nas relações micropessoais. A colonização costuma enfraquecer a percepção de si mesmo e de seu papel na sociedade, pois a forma de pensar não é mais específica do indivíduo ou de sua comunidade, mas é imposta do centro para a periferia e se estabelece como uma coisa natural que sempre existiu.

Além da crença de que as águas do rio Inerida estão amaldiçoadas, a violência e a escravidão que sofreram justificam o medo dos caboclos e dos cariocas, sendo que essa violência e escravidão se estendem à província de Vichada. Esse temor se concretizou com a morte desses índios nas corredeiras rochosas, por não conseguirem equilibrar as canoas em que se encontravam, conforme mostrado a seguir: “quando entramos em Inirida, o mais velho deles a sério pedindo meu tom se mistura às súplicas e as ameaças voltamos ao rio Orinoco. Não atravesse essas malditas águas. Acima está o seringal e a guarnição. Trabalho árduo, loucos matando índios”.<sup>20</sup>

## 1.5 A ESCRAVIDÃO DOS SERINGUEIROS

Desde então, narradores pessimistas passaram a descrever a jornada pela selva e a falta de conforto, malária, medo de animais, picadas de mosquitos, fome e dificuldades causadas pelas mudanças climáticas.

Essas doenças vêm do delírio febril causado pela malária, doença que há muito tempo afeta nosso protagonista. Nesses momentos, ele pensava em suicídio, sentia-se morto e sonhava com uma sereia. Não tem quinino, nem nenhuma outra droga, a não ser as bebidas ensinadas pelos cariocas ou os próprios emborrachados, mas não funcionam. A malária o acompanhará ao longo de sua história, assim como as enxaquecas acompanham o autor do romance até o final de sua vida.

O narrador-protagonista expõe gradativamente sua atitude negativa em relação à floresta a partir do estado mental que traz da floresta, repetindo o conceito colonial da Amazônia e de seus habitantes selvagens, incivilizados, ignorantes da moral e da religião. Como resultado do processo colonial, essa degradação psicológica foi explicada desde o início da teoria pós-colonial. No entanto, como mencionado anteriormente, o narrador-

---

<sup>20</sup> RIVERA, José Eustásio. *A Voragem*. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

protagonista exibe esse estado mental que se deteriora gradualmente com o tempo. Os outros papéis na narrativa refletem a divisão de trabalho criada pelos europeus em suas profissões.<sup>21</sup>

A escravidão dos seringueiros colombianos, a escravidão dos índios, a prostituição feminina e a autoridade que os estrangeiros exercem sobre o comércio da borracha por meio de seus capatazes, contadores, escriturários e donos de cabanas, tudo isso encontramos na obra.

Não se pode esquecer que, na maioria dos casos, a seringueira e os cauchos dependem do capital estrangeiro para fornecer um montante mínimo de financiamento para a manutenção da extração da borracha, como é o caso da *Peruvian Rubber Company*, que obtém financiamento do Reino Unido. Em outras palavras, a divisão de tarefas e classe social é observada na narrativa para garantir a produção de matérias-primas para o comércio exterior. Os estrangeiros são os mestres do quartel. Para os comerciantes no topo da produção, essa estrutura comercial é uma parte decisiva da globalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se necessário ler *A Voragem* com atenção e ter uma compreensão adequada da época em que a obra foi escrita. As leis de mercado que regem o comércio da borracha não fornecem condições de trabalho decentes e nem mínimas. Devemos lembrar que o comércio é exploratório e não há investimento em produção ou investimento mínimo. As obras de Rivera estão cheias de verdades.

Portanto, em *A Voragem* as características e o estilo dos romances eternos são arrojados, avançados e capazes de apresentar as características do escritor de 1924, podendo-se observar algumas características da metaficção histórica. Um escritor que escreve por meio de estudos históricos e geográficos pode ser comparado a escritores contemporâneos como Márcio Souza e Milton Hatoun.

Segundo o autor, o objetivo da *A Voragem* não é apenas registrar as atrocidades cometidas pelo povo Koso contra os humanos, mas também servir de instrumento político contra eles. Nesse sentido, considerando o

---

<sup>21</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005. p. 227-278.

elemento narrativo, principalmente o espaço, *A Voragem* transcendeu as intenções de Rivera, tornando-se um testemunho do papel da literatura como instrumento de transformação da sociedade, além de testemunho do colonialismo amazônico.

Quando se diz que o colonialismo é eterno, pressupõe-se mecanismos sutis de controle social, como os que foram instalados e existem até hoje, embora não haja nenhum suporte, nem mesmo científico, filosófico ou mesmo religioso. São mitos, como a invenção da América Latina e a invenção da Amazônia, que continuam a ignorar a existência de outros países coloniais, mas esses países não têm ancestralidade latina. Se Suriname, Guiana e Guiana Francesa forem ignoradas como colônias, também negaremos que Holanda, Reino Unido e França sejam metrópoles colonizadoras.

A importante lição aprendida com os escritos de Rivera em *A Voragem* é que as atitudes anticoloniais exigem vigilância constante nas palavras que se pretendem transmitir. O colonialismo é um pensamento que dorme em nossos corações, mas está sempre pronto para agir, falar e escrever por nós. É um comportamento pautado por um pensamento desenvolvido em outro espaço, há pelo menos meio século, e não é comparável ao nosso espaço ou ao nosso povo. É uma forma de pensar de outro mundo, que nos distorce e nos força a acreditar em um deus, um gênero dominante, uma raça perfeita e um estilo de vida único.

Desse modo, *A Voragem* não é a floresta amazônica descrita pelo autor, mas uma colônia que vive entre nós, espreitando e envolvendo-nos em seu vórtice sem que percebamos.

## REFERÊNCIAS

LEANDRO, Voigt Rafael. **Os Ciclos Ficcionais da Borracha e a Formação de um Memorial Literário da Amazônia**. Brasília: Repositório UNB. 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17742/1/2014\\_RafaelVoigtLeandro.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17742/1/2014_RafaelVoigtLeandro.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

GUTIERREZ, Peña Isaias. **Breve História de José Eustásio Rivera**. Segunda Edição, Bogotá: *Editorial Magistério*. 1988. Disponível em: <<http://www.isaiaspenagutierrez.com/pdf/breve-história-JER-IIbro.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PIZZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.227-278.

RIVERA, José Eustásio. **A Voragem**. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

## 6 - CONTRAPONDO PERSPECTIVAS: COMO ALÍCIA ERA VISTA PELAS PERSONAGENS NO ROMANCE CINZAS DO NORTE (2005), DE MILTON HATOUM

Camila Sena Sidou dos Santos<sup>1</sup>

Eva da Silva Alves<sup>2</sup>

Rosane Pontes Silva<sup>3</sup>

Roberta Aparecida França<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar as várias perspectivas de personagens do romance *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum, a respeito da personagem Alícia, dada a importância da personagem no desenrolar da trama narrada. Para chegar às nossas análises, nos baseamos nas concepções de personagem de Yves Reuter (2011), da crítica imanente através de Edgar Roberto Kirchof (2017), além de autores como Antonio Candido (2009). Também realizamos um breve relato da obra pesquisada, seu autor, além de traçar um pouco de sua estrutura (tempo, espaço, narradores e personagens). Por fim, apresentamos nossas considerações, com o objetivo de ampliar o entendimento da personagem Alícia a partir das percepções de outras personagens do romance analisado.

**Palavras-chave:** Cinzas do Norte. Personagens. Alícia. Perspectivas.

### INTRODUÇÃO

Uma amizade que parece improvável, mesmo com seus altos e baixos, supera o tempo e as dificuldades da vida; amores correspondidos e não correspondidos, presos pelas aparências de uma época onde manter o *status* ainda era mais importante do que manter a felicidade; desavenças

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Literários – (PPGMEL – UNIR). Licenciada em Letras/Português, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: camila.sidou@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) Dinter com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro e Amazônicos (Gepiaa). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Membro do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: evaualvesgm@yahoo.com.

<sup>3</sup> Mestranda em Estudos Literários – (PPGMEL – UNIR). Licenciada em Música, pelo Centro Universitário Claretiano. Docente na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso. E-mail: rosanep.claretiano@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestranda em Estudos Literários – (PPGMEL – UNIR). Licenciada em Letras/Português e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: robertafranca91@gmail.com

familiares tão intensas que atingem não apenas aqueles grupos com poucas posses, mas até mesmo os mais abastados financeiramente; um espaço em modificação, com os pobres sendo arrastados para locais insalubres e uma cidade sendo desmoronada para ser refeita à imagem e semelhança do grupo que está no poder.

Talvez o que encontramos em *Cinzas do Norte* (2005) seja mais comum do que possamos imaginar, pois a realidade de nosso país, bem como de outras regiões pelo mundo, se traduz a partir de vários aspectos tão atuais, como: famílias, amizades, trabalho e vida financeira, relacionamentos amorosos, contraste entre passado, presente, futuro e sua valorização ou desvalorização.

A leitura de *Cinzas do Norte* (2005) suscita diversos questionamentos. Assim, diante das diferentes possibilidades de pesquisa e de análise, vários itens nos urgiam a desenvolver nosso trabalho. Foi necessário então, compreender Alícia, personagem essencial para todo o desenrolar da trama, e que nos é apresentada, em sua constância, sob o ponto de vista de outras personagens, mesmo quando estas usam a memória para que aquela “fale”.

Assim formalizamos as seguintes questões: como as personagens percebem Alícia e traçam o seu perfil? Jano, Ranulfo, Ramira, Naiá, Macau, Lavo e Mundo têm a mesma perspectiva a respeito de Alícia? Perfazendo a tessitura do texto, buscamos respostas a esses questionamentos, ou ao menos tencionamos uma visão mais completa de Alícia na trama, a fim de compreendermos suas influências, decisões, sonhos e tudo mais que é revelado sobre ela ao longo de sua existência na narrativa.

Escolhemos analisar a perspectiva das demais personagens acerca de Alícia por vários motivos combinados. Primeiro, ela é essencial para a trama, sendo a mãe de um dos personagens principais e o grande amor de outro personagem em destaque. Segundo, assim como vários personagens, Alícia é sempre vista sob o ponto de vista de outras pessoas, inclusive quando a ela é dada a “oportunidade” de falar; isso nos intriga, pois o romance não nos permite conhecer Alícia integralmente, a partir do seu próprio ponto de vista, apenas a partir das demais personagens e de seus contatos com ela.

A princípio nos interessamos pela relação Alícia-Ramira, antiga na trama e sempre cheia de espinhos (ao que parece). Mas considerando a constante interação de Alícia com outros personagens, decidimos pesquisar melhor as percepções que estes possuem dela, e como refletem aquilo que ela lhes passa.

Importante lembrar que nossas análises serão feitas a partir do universo da obra e toda a sua literariedade. Essa, segundo Kirchof<sup>5</sup>, é “[...] o conjunto de todas as características formais e estruturais que determinam a singularidade do discurso literário em comparação com os demais tipos de discursos e linguagens”. Assim, a partir de diversos parâmetros da crítica imanentista, buscamos por aquilo que está transparecido na obra, seja pelos explícitos, mas também pelos implícitos, aquilo que se fala e se demonstra a respeito de Alícia.

Desta forma, nos dedicamos a compreender as diversas perspectivas narrativas sob as quais Alícia é caracterizada e apresentada na trama de *Cinzas do Norte* (2005), a fim de se compreender se/como essas perspectivas contribuem para a definição de uma linha de coerência na caracterização e construção do modo de ser da personagem. Buscamos, para tanto, apresentar a maneira como algumas das personagens percebem as ações e expressões de Alícia enquanto coparticipantes diegéticos da trama.

## 1 FORTUNA CRÍTICA DO ROMANCE CINZAS DO NORTE

Sendo um romance nacional publicado há quase duas décadas, *Cinzas do Norte* possui uma razoável quantidade de análises pela crítica literária nacional, especialmente em artigos e em dissertações de mestrado.

Durante a busca por textos em periódicos científicos sobre o referido romance, nos chamou a atenção o estudo de Marcia Geralda de Almeida, intitulado “O papel do narrador de ‘Cinzas do Norte’, de Milton Hatoum, como representação das tensões em períodos de transição”. Nele temos uma ampla explicação a respeito de como o fator social (Antonio Candido) é apresentado na obra a partir das memórias e das tensões evidenciadas não apenas pelo narrador primordial, mas também pelas cartas apresentadas ao longo da história.

Já no artigo “Análise da estrutura narrativa de Cinzas do Norte obra de Milton Hatoum”, as pesquisadoras Cristiane Joelma Denny e Joseneide Brasil de Carvalho se ocupam em compreender as bases da narrativa (Yves Reuter), avaliando o espaço onde o enredo se desenvolve, o tempo de desenvolvimento da história narrada, as personagens e suas ações de acordo com suas personalidades, com o objetivo de compreender como os

---

<sup>5</sup> KIRCHOF, Edgar Roberto; BRODBECK, Jane; PEREIRA, Maria Elisa Matos; BRAGA, Maria Alice da Silva (org.). Crítica literária. Curitiba: InterSaberes, 2017. p. 36

itens da narrativa contribuem para a sua interessante formalização.

Num artigo lançado em 2021, intitulado “Personagens subalternas em Milton Hatoum: medindo silêncios em três romances”, a pesquisadora Luciana Persice Nogueira-Pretti lança um olhar sobre três mulheres subalternas presentes nos três primeiros romances de Milton Hatoum, usando as pesquisas da subalternidade (Gayatri Chakravorty Spivak) para encontrar semelhanças e diferenças na condição de vida e trabalho dessas personagens.

Temos ainda uma dissertação de mestrado intitulada “Espaço da Identidade: a relação entre espaço e personagens em *Cinzas do Norte* e *Órfãos do Eldorado* de Milton Hatoum”. Nela a pesquisadora Fernanda Boarin Boechat faz uma importante análise, e ainda um processo comparativo dos espaços representados não apenas em *Cinzas do Norte*, mas também no romance *Órfãos do Eldorado*, do mesmo autor, buscando ainda demonstrar como esses espaços também auxiliam na compreensão da identidade das personagens das obras.

O romance *Cinzas do Norte* possui muitas nuances a serem observadas, o que certamente contribui para o desenvolvimento de mais pesquisas a respeito de autores e obras da Amazônia, e de suas formas de representar ficcionalmente vários traços da história dessa região, com personagens, enredo, espaços e outros itens essenciais ao desenvolvimento de uma narrativa.

## 2 METODOLOGIA

Com relação ao método de abordagem do problema, nossa pesquisa é qualitativa. A pesquisa qualitativa vai ao encontro de nosso objetivo, pois envolve a análise de dados para a resolução subjetiva de um problema. Esse processo implica, assim, a análise de estudos pertinentes ao tema, com o fim de se compreender o objeto de estudo e sua estruturação.

Quanto às técnicas empregadas, iremos utilizar o levantamento bibliográfico, por meio da pesquisa da fortuna crítica, com o intuito de realizar uma revisão de estudos já realizados e que contribuem com nossa compreensão e estudo do objeto. A partir de então, delimitamos o tema da pesquisa, levando em conta um problema percebido durante a leitura do romance e posterior revisão da fortuna crítica. Desse modo, nossa pesquisa é estritamente bibliográfica, pois utilizaremos, conforme Sousa, Oliveira,

Alves (2021), como fonte de dados “obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada”.<sup>6</sup>

### 3 O TRABALHO DE MILTON HATOUM

Nascido em Manaus em 1952, o escritor Milton Assi Hatoum lançou seu primeiro romance, *Relato de um Certo Oriente*, em 1989. Depois de uma pausa de 11 anos, segue uma onda de lançamento de novos romances, iniciando com *Dois Irmãos* (2000), *Cinzas do Norte* (2005) e *Órfãos do Eldorado* (2008). Depois de quase 10 anos de outra pausa, em que segue colaborando para jornais e revistas com artigos e contos, ele lança em 2017 o romance *A Noite da Espera* (que inclusive é uma trilogia, intitulada *O Lugar Mais Sombrio*) e, em 2019, a obra *Pontos de Fuga*.

Em 2020, lança a coletânea *Sete Crônicas de Milton Hatoum*, decidindo doar os lucros dessa produção para organizações não governamentais da Amazônia, que atuam diretamente com a cultura indígena, tão impactada pelos efeitos nefastos da Pandemia da COVID-19 e das rasas e ineficientes políticas públicas do Brasil.

Suas obras lhe renderam algumas edições ao Prêmio Jabuti (nacional), Oceanos e Roger Caillois (internacionais), e são cada vez mais lidas e pesquisadas no Brasil. Várias obras de Hatoum foram traduzidas para outras línguas, como inglês e italiano.

Um autor que vivenciou a ditadura, viu as transformações de Manaus durante esse período, pôde estudar em conceituadas instituições nacionais e internacionais, viu *Dois Irmãos* se tornar uma minissérie na televisão, Milton Hatoum é certamente um importante escritor do Brasil atual, atuando para levar a conhecimento do público mais e mais da cultura amazonense, contribuindo para que elas se fortaleçam como obras nacionais.

### 4 PONTOS PRINCIPAIS DE CINZAS DO NORTE

O romance *Cinzas do Norte* foi lançado no ano de 2005 pelo escritor brasileiro Milton Hatoum, ganhando, já em 2006, os Prêmios Oceano e Jabuti.

O enredo da obra se passa, principalmente, na cidade de Manaus, no

---

<sup>6</sup> SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, Minas Gerais. v.20, n.43, p.64-83, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 21 nov. 2022.

estado do Amazonas, e em comunidades adjacentes, embora de espaço ainda sejam citados outros estados brasileiros, a exemplo do tempo que vários personagens passam no Rio de Janeiro, e outros países, já que o personagem Mundo experimenta, por muitos anos, a vida em países europeus, dentre eles a Alemanha e a Inglaterra.

O romance é repleto de personagens com as mais diversas atividades dentro do universo da obra, que aparecem sempre sob o ponto de vista das memórias e narrações de outras personagens, o que deixa no desenrolar da trama um certo tipo de suspense, e algumas reviravoltas podem parecer interessantes aos olhos dos leitores e críticos literários.

A seguir apresentamos a descrição das personagens primárias e secundárias presentes na história narrada em *Cinzas do Norte* e suas concepções básicas, que auxiliam na construção de toda a trama:

- **Raimundo (Mundo)** - filho de Jano e Alícia, é um sonhador que detestava a “ordem” promovida pela era militar. Vivia em conflito com seu pai e passava a maior parte de seu tempo pintando, desenhando, falando e estudando Arte.

- **Olavo (Lavo)** - melhor amigo de Mundo e sobrinho de Ranulfo e Ramira, vive com eles depois da morte de seus pais. Narra grande parte da história, se forma em Direito e atua como Advogado.

- **Trajano (Jano)** - pai de Mundo, gosta de disciplina e não vê nada de bom no filho, pois queria que ele assumisse os negócios da família.

- **Alícia** - esposa de Jano e mãe de Mundo. Mimava o filho e o deixava fazer tudo o que queria. Amante de Ranulfo.

- **Ramira** - tia de Lavo, possui uma paixão por Jano. Trabalha como costureira, e vive em conflito com seu irmão Ranulfo.

- **Ranulfo (Ran)** - o tio preguiçoso de Lavo, gostava de ler, escrever, beber, caçar. Já foi radialista, embora sempre fugisse do trabalho. Tem um caso com Alícia, a quem chama de “[...] meu amor”.

- **Algisa** - irmã de Alícia, foi casada com Ranulfo, que a abandona; depois de se casar com Feliciano, se muda para Rio Branco e depois para Minas Gerais.

- **Fogo** - cachorro de Jano, que sempre andava com ele. Era odiado por Alícia, e deixava Mundo com ciúmes.

- **Macau** - chofer de Jano e Alícia; desempenha dupla função na obra, atendendo aos pedidos de ambos os patrões em situações envolvendo

Mundo.

- **Naiá** - empregada da casa de Jano e Alícia. Cuidou de Mundo desde bebê e mesmo sabendo das traições de Alícia, sempre a ajudou em tudo.
- **Arana** - artista que possui um Ateliê do outro lado do rio, onde Mundo passa muitos de seus dias. É descrito como um aproveitador, e no final da trama se revela algo do seu passado, que muda a perspectiva de toda a leitura.

Além dos personagens citados acima, outros personagens fazem a trama funcionar, dentre eles estão: os amigos boêmios de Ranulfo, os clientes diversos de Ramira, os amigos militares influentes de Jano, as amizades que Mundo faz no exterior e que o ajudam a levar a vida na região.

A história mostra as experiências e vivências do personagem Mundo e de Lavo, da adolescência até o início da vida adulta, os conflitos pessoais de ambos, mas especialmente a vida conturbada que Mundo leva com sua família, enquanto vamos descobrindo mais do passado e das brigas envolvendo seus pais e tios, além das mágoas guardadas desses períodos anteriores ao nascimento dos protagonistas.

Vemos também uma narração de uma Manaus no auge do Regime Militar, que usa suas influências para modificar a cidade com a construção de vilas nada habitáveis para os mais pobres, destruição de praças e avenidas para dar lugar a novos prédios, exploração da fauna e flora para capitalização, além da vida de ribeirinhos, prostituição, turismo, e muitos outros pontos de vista.

O tempo narrado é não-linear, começando perto de 1964, mas usando das memórias para voltar em anos anteriores, como 1944 e 1945, até retratar a morte de Mundo, em 1978, e também o novo trabalho de Lavo, em 1980. A maior referência temporal é a do Regime Militar instaurado no Brasil a partir de 1964, o qual os protagonistas Lavo e Mundo vivenciam com maior intensidade. O tempo serve, dessa forma, como referência para estruturar a obra, nos auxiliando a compreender o passado e o presente das personagens ao narrar (em cartas ou conversas) fatos que já aconteceram com elas.

O nome da obra, *Cinzas do Norte* (2005), suscita muitos questionamentos a respeito de sua “origem”, já que pode significar tanto a performance artística de Mundo com a obra *Campo de cruces*, no bairro Novo Eldorado, quanto a alusão à Manaus, que vai sendo destruída pelos

seus governantes para dar lugar ao que eles chamam de progresso, e que, aos poucos, vai se transformando em uma cidade totalmente diferente. Pode ainda ser uma referência ao norte, não geográfico, mas no sentido de direção e busca de um rumo para a vida e, nesse caso, a total destruição dessa busca, que vira cinzas.

Amplas interpretações, ocasionadas pela estrutura e desenvoltura da narrativa, permitindo aos leitores um amplo processo de fruição e experiência literária, como todos apreciamos quando um livro nos proporciona.

## 5 A PERSONAGEM ALÍCIA E AS VÁRIAS VISÕES SOBRE ELA

Alicia é uma das personagens principais do romance *Cinzas do Norte* (2005). É mãe de Mundo, amante e o amor de Ranulfo, esposa de Trajano, além de uma quase inimiga de Ramira, que a invejava. É essencial ao desenrolar da história, pois tem uma ação bem expressiva nos núcleos narrativos, de modo a interferir na trama do romance de maneira constante e decisiva, embora sua participação seja sempre a partir das percepções de outras pessoas, item que iremos explorar mais a seguir.

A história de sua vida é contada, em pequenas partes do enredo, por ela mesma, mas principalmente a partir das memórias que outras personagens possuem dela, o que inunda a narrativa em mais mistérios, já que esta é uma das principais personagens a ser descrita, principalmente pela percepção dos outros.

Temos aqui duas questões importantes. A primeira reside no fato de a narrativa apresentar duas vozes narrativas, ou seja, dois narradores, duas atitudes narrativas, que nesses dois casos são personagens que estão presentes na história, por isso temos dois narradores homodiegéticos, conforme classificação de Gérard Genette<sup>7</sup>.

A segunda relaciona-se com a perspectiva narrativa, que tem a ver com quem percebe a narrativa, e que não precisa necessariamente ser o narrador. Diz respeito, segundo Reuter, ao prisma, a visão ou a consciência pela qual o leitor percebe a história, e que determina qual a natureza e a quantidade das informações possíveis de serem percebidas por esse leitor. Na narrativa em estudo, embora tenhamos dois narradores, não é somente

---

<sup>7</sup> REUTER, Yves. *A Análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. 3ª Ed. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

por meio deles que o leitor percebe a história, mas também pela maioria das personagens, que ao ganharem voz por meio da narração, influenciam a percepção do leitor. Essa influência, cabe ressaltar, ocorre por que “[...] a percepção do mundo romanesco se encontra filtrada pelo espírito do centro de orientação”<sup>8</sup>. Assim, a perspectiva narrativa sofre a influência do psiquismo de quem percebe.

Cabe lembrar também que, na narrativa em estudo, todas essas perspectivas ainda são influenciadas pelo fato de que são memórias de situações e de diálogos, que, dessa forma, passam pela influência tanto do perceptor quanto do narrador que conta tais lembranças.

A memória é, inclusive, item importantíssimo na obra, como já explicamos a partir de sua fortuna crítica, já que a utilização de cartas do passado para nos contar o presente e o futuro vem através do uso da lembrança e das concepções de quem as escreve, além da interpretação de quem as lê, que neste caso é não apenas o narrador principal da trama (Lavo), mas até mesmo o leitor, que (talvez) possa, inclusive, criar a própria versão de Alícia.

Kirchof<sup>9</sup> nos lembra que:

[...] toda mensagem estética e literária se estrutura de modo ambíguo com relação ao sistema de expectativas, que é o código ao qual pertence. Essa ambiguidade se transforma em autorreflexividade quando a mensagem estética se articula segundo um sistema particular de relações, homólogo à própria língua ou ao código literário, mas que tem suas características próprias.

Essa percepção de ambiguidade da obra, promovida pela crítica imanente, considera então não apenas o que se narra, mas também o que se percebe dos fatos narrados, e isso pode acontecer não apenas no universo da obra, mas também no quesito externo a ela, que seria a interpretação dos leitores e críticos dela.

Na trama, Alícia é descrita como bela, beleza que parece continuar mesmo ao final de sua vida, com pouco dinheiro e muita tristeza com a perda do filho. De seu passado, é narrado que ela e a irmã Algisa chegaram pequenas ao Jardim dos Barés junto com uma índia (que supunham ser a mãe delas) chamada Ozélia. Elas não tinham documentos, e lá irão viver até o casamento.

<sup>8</sup> REUTER, Yves. *A Análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. 3ª Ed. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011. p. 74.

<sup>9</sup> KIRCHOF, Edgar Roberto; BRODBECK, Jane; PEREIRA, Maria Elisa Matos; BRAGA, Maria Alice da Silva (org.). *Crítica literária*. Curitiba: InterSaber, 2017. p. 42.

Alícia é uma personagem envolvente e sedutora, que por muito tempo consegue o que deseja na trama usando sua beleza e seu poder de convencimento, como podemos notar nesta passagem<sup>10</sup>:

Eu e tua mãe tínhamos brigado feio na festa de casamento de um homem que ela considerava um parente remoto: o último Dalemer da cidade, um boçal que nunca dera a mínima para as duas irmãs. Mesmo assim, Alícia quis ir à festança e teimou em usar roupa nova. Eu não tinha dinheiro pra comprar roupa cara, e tive de roubar um vestido de linho que Ramira acabara de costurar para uma cliente. Ficou folgado no corpo da tua mãe, mesmo assim ela o usou com anáguas da minha irmã mais velha, Raimunda, que também lhe emprestou um par de sapatos altos de bico fino.

Ao que parece, Alícia só precisava insistir um pouco, que seus desejos seriam atendidos por Ranulfo ou qualquer outro a quem pedisse, mesmo que isso significasse cometer um furto e lhe fornecer itens pessoais. Alícia é uma mulher movida pelos interesses financeiros, que busca sair da situação difícil em que vive no Jardim dos Bares e que está disposta a tudo para isso.

Evidência disso vemos no trecho acima transcrito, em que Alícia sequer conhecia o Dalemer, mas o fato de ele ter seu sobrenome e ser alguém aparentemente importante a fez desejar ir à festa, e de roupa nova. Neste outro trecho, vemos que Alícia sabe que terá poder sobre o homem rico apaixonado e que, para isso, está disposta a deixar Ranulfo, a quem aparentemente ama: “Teu tio também foi longe demais... Jano sempre gostou muito de mim. E o que eu podia fazer? Uma mulher faz o que quer ao lado de um homem apaixonado. Ranulfo nunca quis aceitar...”<sup>11</sup>.

Logo no início da narrativa, nos é narrada a ruína em que se encontrava o casamento de Alícia e Jano, e que essa, além de não suportar o cachorro do marido, que dormia perto da cama do casal, ainda não estava mais dormindo com Jano e sim no quarto de Mundo, seu filho ausente. Lavo, o narrador, então apresenta Alícia:

[...] apareceu uma mulher segurando uma sombrinha vermelha que protegia apenas o corpo do estudante que a acompanhava; tinham quase a mesma altura. [...] O bedel os conduziu à sala do diretor, e quando a sirene disparou, a mulher reapareceu, sozinha, o cabelo ondulado úmido; a blusa de seda, molhada, provocou assobios dos veteranos. A morena de cerca de trinta anos desceu com pressa a escadaria [...] Era Alícia, a mãe de Mundo<sup>12</sup>.

Aqui temos duas características bem marcantes que definem Alícia e

<sup>10</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 32-33.

<sup>11</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 132.

<sup>12</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 05.

sua relação com as outras personagens: a proteção a Mundo e a sensualidade, que além de despertar olhares, determinava em grande parte as ações das outras personagens. Conforme afirma Candido<sup>13</sup>, a personagem de romance ganha desde logo “[...] uma linha de coerência fixada para sempre”, e essa linha é responsável por delimitar “[...] a curva da sua existência e natureza do seu modo de ser.” Desse modo, as características de uma personagem são escolhidas e pré-determinadas com um fim, que condiciona sua existência na narrativa e suas relações com os outros elementos narrativos, em especial com as outras personagens.

Cabe ressaltar que, ainda segundo Candido<sup>14</sup>, mesmo que essas características sejam pré-estabelecidas, isso não tira de forma alguma a profundidade da personagem, pelo contrário, é exatamente esse ato de selecionar e limitar características que constroem a complexidade e garantem a personagem “[...] a impressão de um ser ilimitado, contraditório, infinito na sua riqueza”, mesmo que tenhamos a personagem “[...] como um todo coeso ante a nossa imaginação.”<sup>15</sup>

No romance, além de percebermos Alícia pelo olhar das outras personagens e do próprio narrador, em alguns momentos ela também assume a função narradora, quando sabemos da história pela boca dela. Contudo, o fato de ela ser basicamente apresentada por meio das perspectivas das outras personagens contribui, a nosso ver, para reforçar seu caráter ilimitado, contraditório, infinito e, de certa forma, enigmático, pois não se dispõe de indicações claras de suas ações, e essas são narradas a partir da memória de Lavo, tanto de situações por ele vivenciadas, como por situações que foram a ele contadas pelas outras personagens. Temos também as cartas de Ranulfo, que o tornam uma espécie de narrador, ao contar a Mundo suas vivências com Alícia.

Jano se casou com Alícia depois de conhecê-la em uma loja de tecidos. Ele era um homem muito exigente e que não tolerava o apreço de Mundo pela arte. Via no filho somente um herdeiro de toda sua fortuna e negócios, assim como ele foi para seu pai Mattosão. Vivia um casamento fracassado com Alícia, que, para defender o filho, em geral, o enganava e ludibriava de todas as formas que conseguia.

Alícia ainda o traía com Ranulfo, e Jano possivelmente suspeitava

---

<sup>13</sup> CANDIDO, Antônio (et al). A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 2009. P. 26.

<sup>14</sup> CANDIDO, Antônio (et al). A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 2009. P. 45.

<sup>15</sup> CANDIDO, Antônio (et al). A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 2009. P. 45.

dessa traição, mas nada fazia, conforme revela o excerto: “Dona Alícia saiu”, disse ela. “Foi visitar uma amiga.” “Por que não foi com o Macau?” Naiá não parou de espanar, nem respondeu. Jano ficou olhando para ela, sério, sem piscar. De repente, disse em voz baixa: “Foi visitar uma amiga...”<sup>16</sup>. O que mais incomodava Jano era a proteção que Alícia dava a Mundo, “Todos têm tempo para ele.” Jano se afastou da mesa. “Por isso ele não tem tempo para estudar, nem vontade de ir a festas ou jogar futebol”<sup>17</sup>. Embora Alícia conseguisse dinheiro, regalias e viagens de Jano, não conseguia proteger o filho completamente, e acabava sempre renunciando a algo. Isso intrigava tanto Mundo quanto Ranulfo.

Ranulfo também era encantado por Alícia. Com ele, ela exercia todo o seu poder de sedução, e quase sempre obtinha sucesso. Ele e Alícia eram namorados antes dela se casar com Jano. Mesmo depois de revoltado ao saber da traição e do casamento, Ranulfo continuou a se relacionar com ela, pois seu poder de sedução era maior do que a raiva ou a decepção, como podemos notar no trecho seguinte:

Ela moveu as mãos, começou a fazer uma trança, e eu podia perceber os olhos grandes me fitando no escuro, as mãos ondulando na cabeça, e senti o cheiro de perfume que ela agora usava, e a voz perguntou: “Bora tomar uma cerveja em casa? Tem uísque também. Tudo que peço ele dá em dobro. Meu noivo, Ranulfo... trabalha com o pai, não precisa roubar...”. “Cerveja? uísque? ele te dá tudo?”, gritei, e empurrei o corpo. Tua mãe ficou deitada, e abri a blusa dela arrancando os botões, ela deixou, queria, e ainda disse: “Depois do casamento”, e ela mesma tirou a saia, se ergueu e me derrubou, e disse: “Vou ficar em cima de ti... tem muita formiga-de-fogo neste matagal...”<sup>18</sup>

Ranulfo se sujeitou a muitas coisas por Alícia: fingiu um casamento, ter abandonado um filho ainda na barriga, que era namorador, fingiu até mesmo que ela não falava mais com ele, enfim, uma vida de fingimento como ele próprio diz neste trecho: “Mais de trinta anos com tua mãe, Mundo. E quanto teatro! Treinei pra ser esse ator e viver essa vida...”<sup>19</sup>. E isso tudo ele condiciona a sua sobrevivência, como se sem Alícia não houvesse razão de viver: “Fui esse farsante pra sobreviver, e durante uns trinta anos só trai tua mãe nas noites e tardes em que dormi com Algisa”.<sup>20</sup> Mesmo quando estava com Algisa, era em Alícia que Ranulfo pensava: “Mas isso era passageiro, e logo eu me dava conta de que se tratava apenas de uma semelhança física,

<sup>16</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 19.

<sup>17</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 18.

<sup>18</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 55.

<sup>19</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 191.

<sup>20</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 192.

superficial. Ninguém podia ser tua mãe. E essa foi a única coisa que não pude fingir...”<sup>21</sup>. Vemos assim que Alícia, com sua sensualidade e sedução, envolvia Ranulfo, que assim condiciona suas ações e sua vida a ela.

Ranulfo também percebe a proteção de Alícia ao filho, servindo a ela como ajudante nessa proteção, fazendo praticamente tudo que ela quer para cuidar e ajudar Mundo. Contudo, Alícia exerce também poder sobre ele até nessa situação, como podemos observar no excerto:

Acho que o teu menino está numa base de treinamento militar”, mentiu tio Ran. “Treinamento?”, Alícia elevou a voz. [...] O rosto se ensombrou, e ela desafiou Ranulfo com um olhar dominador: “Tens certeza? Meu filho foi jogado outra vez na mata?”. Tio Ran se atrapalhou: não sabia, era só uma hipótese, mas Mundo já estava em Manaus, e era isso que importava. “Não estás escondendo nada de mim, estás?”, perguntou Alícia, com um tom de ameaça que o fez estremecer<sup>22</sup>.

A percepção de Ramira sob Alícia é a que mais destoa da de Ranulfo e Jano. Ramira tem por Alícia verdadeira antipatia. Seja pelo fato de julgar que o irmão Ranulfo foi enfeitiçado por Alícia e faz dela sua única razão de vida e esforços, seja porque nutre uma paixão escondida por Jano, esposo de Alícia, seja por que, como Ranulfo diz: “Desde a época em que eu namorava tua mãe, ela odiava os nossos encontros em casa e nos arraiais do Morro, invejava nossas viagens e pescarias, sempre invejou o riso de Alícia [...]”<sup>23</sup>. Resumindo, Alícia incomodava Ramira por sua forma sensual de ser e de agir: “As duas mulheres ficaram frente a frente, caladas. A voz, as palavras, a audácia, o decote e o short de Alícia, tudo enervava tia Ramira, que baixou os olhos e continuou a costurar”<sup>24</sup>. Vemos que a sensualidade de Alícia aqui é o ponto central da antipatia de Ramira por Alícia. Esse sentimento transforma e define a relação de Ramira com o tio, o sobrinho, e até mesmo com Jano.

Talvez o que mais irritava Ramira era o fato de Alícia ter conseguido subir na vida por meio justamente do que ela mais condenava e ao mesmo tempo invejava: a beleza e sensualidade. Quando teve a oportunidade de humilhar Alícia, o fez: “Lá pelas nove, Ramira nos surpreendeu no meio do salão e disse na frente dos convidados que Alícia roubara o vestido”<sup>25</sup>. Contudo, a humilhação veio acompanhada de uma promessa vingativa

<sup>21</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 192.

<sup>22</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 114.

<sup>23</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 149.

<sup>24</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 66.

<sup>25</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 33.

firme e convicta, seja porque estava no momento de raiva, seja por que Alícia já havia fígado Jano: “E, antes de sair sozinha do clube, esticou o dedo nas ventas de Ramira e disse: ‘Um dia tu vais costurar pra mim, e ainda vou te dar uns retalhos de esmola’. A voz raivosa acendia seus olhos de cigana [...]”<sup>26</sup>. A vingança foi cumprida e Ramira foi diversas vezes solicitada a costurar para Alícia e ficar com os restos dos retalhos de seus tecidos finos e importados.

Naiá e Macau conheciam muito bem as facetas de Alícia. Ambos sabiam da traição dessa com Ranulfo, da proteção que Alícia dava ao filho, tornando tudo que Jano obrigava o menino a fazer mais leve com a compra de favores.

Para Naiá, Alícia era sagaz como uma aranha: “Eu sabia que ela chamegava com o teu tio. Mas dona Alícia era que nem aranha, se escondia no escuro da teia e crescia”<sup>27</sup>. E por essa sagacidade, vivia enganando a todos: “‘Ela vivia desconfiada de alguma coisa, não queria dizer que o menino estava doente’, falou. ‘Então faça o que a senhora sempre fez’, eu disse. ‘Minta pra eles’”<sup>28</sup>. Já Macau via Alícia como alguém múltipla: “[...] era muitas... Queria ser mais que esposa o tempo todo; mulher solta, sem marido e filho. Mas, neste mundo, quem vive é que vê o pior”<sup>29</sup>.

Lavo, além de ouvir e ler histórias do passado de Alícia, convive com ela ao longo da narrativa. Ele a vê como uma mulher muito linda, percebe também a servidão de Ranulfo a ela; ouve por diversas vezes as críticas de Ramira a Alícia; as inquietudes de Mundo com o comportamento de Alícia, seja quando essa ainda está em Manaus com Jano e, às vezes, deixa de o proteger, seja quando vai embora para o Rio de Janeiro e se entrega a jogatina, esquecendo-se, por vezes, até do carinho pelo filho.

O poder de sedução de Alícia é notado por Lavo, e na maioria das vezes em que está com ela, descreve sua sensualidade, como podemos ver no excerto a seguir: “Uma tarde, lá pelas três, ela apareceu de surpresa: com uma blusa de seda vermelha, decote em V, profundo, shortinho branco apertado, as bochechas da bunda em relevo”<sup>30</sup>. Durante essa conversa, Lavo não tira os olhos dos lábios vermelhos de Alícia, até que percebe o jogo de sedução exercido por Alícia sob o tio, Ranulfo: “Quando Alícia cruzava

<sup>26</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 33-34.

<sup>27</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 203.

<sup>28</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 203.

<sup>29</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 186.

<sup>30</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 65.

as pernas, enfiando os dedos nos fundos da carne para afrouxar o short, Ranulfo lançava um olhar que a fazia sorrir. Ela enxugava com a língua o suor do beijo, e ele continuava a fumar com avidez”<sup>31</sup>. Essa situação vai ao extremo, levando Lavo a perceber o estado de completa submissão do tio: “O desembaraço e a ansiedade deles aumentava cada vez mais, e eu via meu tio se deixar envolver, servil e apaixonado”<sup>32</sup>.

Candido<sup>33</sup> chama atenção para esse processo de caracterização da personagem. Segundo ele, o romancista utiliza de elementos para apresentar a personagem física e espiritualmente, esses elementos, que podem ser chamados de detalhes sensíveis, são evocados no texto de modo a termos uma intuição profunda não somente de sua fisionomia, mas de seu modo de ser. Isso ocorre com a caracterização de Alícia, uma vez que os personagens, e Lavo está incluído nisso, criam uma percepção do modo de ser de Alícia por meio de detalhes sensíveis, em geral, ligados a sensualidade da personagem, evocados ao longo da narrativa.

Por fim, temos Mundo, por quem Alícia é descrita como uma mãe que o compreende e defende das maldades de Jano. Contudo, essa proteção desperta nele certa dúvida e inquietação, como podemos ver nesta passagem, que acontece quando Mundo questiona o porquê da mãe não o acompanhar a uma viagem que Jano e ele fariam a Vila Amazônia: “Não sei o que aconteceu... nem o que ela sente... Fica perto de mim, me defende das grosserias de Jano, e aí de repente se afasta, como se tivesse raiva de alguma coisa...”<sup>34</sup>. Notamos que Mundo não entende bem o porquê de a mãe o defender e proteger, e ao mesmo tempo se afastar e o deixar à mercê das grosserias de Jano.

A sensualidade da mãe é também notada por Mundo, que a vê conseguindo tudo que quer por meio desse poder de sedução. Podemos notar nesse trecho a reação de Mundo diante do poder de sedução que sua mãe exercia sobre Jano:

Macau já está no porto”, disse Jano, pegando nas mãos de Alícia. E ficaram abraçados, fazendo carícias e cochichando no ouvido um do outro, numa intimidade que surpreendeu até meu amigo. [...] De repente ele ergueu a cabeça: “Mas já deixei... no mesmo lugar”. “Deixaste uns trocados. Temos

<sup>31</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 66-67.

<sup>32</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 67.

<sup>33</sup> CANDIDO, Antônio (et al). A personagem de ficção. São Paulo: Perspectiva, 2009.

<sup>34</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 40.

despesas em casa”, disse a mulher. “Quanto?” com impaciência, Jano tirou umas cédulas da carteira, as dobrou, e ela pegou o dinheiro com um gesto rápido e insolente; depois beijou o filho, se grudou a ele, o acompanhou até o carro. O marido ainda insistiu para que fosse junto: uma semana não era nada, ela podia ficar na varanda, na piscina ou no iate. Olhou-a com medo, o corpo rígido, vencido pela submissão<sup>35</sup>.

Mundo via sua mãe como uma mulher astuta que usava sua sensualidade para seduzir e envolver quem ela queria a fim de conseguir alcançar seus objetivos. Ele, de certa forma, até se aproveitava disso, quando enfrentava o pai sabendo que a mãe o protegeria e enrolaria Jano. E tendo ciência do relacionamento extraconjugal de sua mãe com Ranulfo, Mundo também percebe como esse é envolvido e seduzido por ela, fazendo tudo que ela quer, como podemos ver neste trecho: “Ele foi se irritando com isso, e saía atrás da minha mãe, louco pra cheirar a saia dela... não aguentava mais. **Deve ter contado tudo, em troca de alguma promessa... [...]**”<sup>36</sup>. Por esse motivo, possivelmente via a mãe como uma atriz, e a pintou com um rosto misterioso: “O terceiro quadro é o rosto misterioso da minha mãe...”<sup>37</sup>.

Mundo descobre primeiro o ser ilimitado, contraditório e infinito que é a mãe. E quando ele conhece Arana, Alícia tem uma atitude que intriga Mundo: “Ele insistiu, e Alícia se afastou, apressada, [...] **“Não parecia ter pressa, e sim medo”**, disse o meu amigo. “Logo ela, que nunca teve medo. Parecia nervosa, assustada. Me desgarrei e fui sozinho, entrei na roda, vi pela primeira vez o artista.”<sup>38</sup>. Após isso, quando Lavo tenta prevenir Mundo sobre Arana, este diz que a mãe é quem está manipulando Ranulfo contra Arana, e supõe que seja por medo de Jano, como podemos ver nos trechos seguintes: “Conversei com o Arana, vou dormir uns dias no ateliê. Minha mãe quer que eu fique longe do Arana... tem medo de Jano.”<sup>39</sup> e “[...] Ranulfo também desconfia do Arana e me contou...” “Teu tio caiu no conto da minha mãe”, Mundo me interrompeu, com raiva”<sup>40</sup>. O medo de Alícia surpreende Mundo, que sempre viu na mãe alguém forte e firme quando o assunto era Jano. Contudo, a surpresa ainda é maior quando, ao fim, Alícia revela o motivo de tanto medo:

Então ela gaguejou, confusa, até pronunciar um nome.... Poderia ter sido o nome do teu tio... O corpo debruçado sobre a minha cabeça tremia muito, e

<sup>35</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 39.

<sup>36</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, grifo nosso. E-book. p. 145.

<sup>37</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. 159.

<sup>38</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, grifo nosso. E-book. p. 27.

<sup>39</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 83.

<sup>40</sup> HATOUM, Milton. Cinzas do Norte. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 83-34.

ela começou a chorar, e, quando soltou minhas mãos e se ergueu, vi contra o teto a fisionomia alterada por um choro convulsivo, soluços da dor que ouvi pela primeira vez... Ela não chora só por minha causa, pensei naquele momento; chora por si mesma, pela mentira de toda uma vida<sup>41</sup>.

Percebemos aqui uma personagem que ao longo de toda a narrativa foi construída em cima de uma mentira. Uma personagem sensual, protetora do filho, atriz, fingida e misteriosa. Realmente tinha um mistério, que ao ser descoberto no fim, explica muitas de suas atitudes ao longo da narrativa. Esse mistério que permeia as atitudes de Alícia surpreendem Mundo, o narrador e o leitor ao fim da narrativa.

Complexa e cheia de profundidade, Alícia tem o que Candido chama de “força das grandes personagens”<sup>42</sup>. Essa complexidade e profundidade vem de uma caracterização em que além de descrever e definir a personagem, a torna de difícil percepção, principalmente porque dela temos fragmentos de percepção que são parte da memória de quem narra. Até mesmo quando fala, fala por meio do que os narradores lembram. É uma personagem tipicamente de natureza ou esférica, pois embora haja uma ideia de regularidade em sua caracterização, ainda assim surpreende, pois traz em si a “[...] imprevisibilidade da vida”<sup>43</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas perspectivas narrativas sob as quais Alícia é caracterizada e apresentada na obra *Cinzas do Norte* dão à personagem uma ampla complexidade e uma profundidade que parece precisa, mas que, certamente, tem muito mais a ser explorada do que se deixa transparecer.

As duas características que definem a linha de coerência da personagem Alícia – a proteção a Mundo e a sensualidade – delimitam a existência, a natureza e o seu modo de ser.

Essas características também determinam suas ações e sua relação com as outras personagens e são, ao longo da narrativa, retomadas pelas personagens do romance de formas distintas e, em geral, ligadas ao relacionamento existente entre Alícia e elas, que a percebem à sua maneira, conforme aquilo que vivenciam com ela.

Ramira vê na sensualidade de Alícia motivo para a humilhar e

<sup>41</sup> HATOUM, Milton. *Cinzas do Norte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book. p. 210.

<sup>42</sup> CANDIDO, Antônio (et al). *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 44.

<sup>43</sup> CANDIDO, Antônio (et al). *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 48.

atacar. Já Ranulfo torna-se servil a Alícia justamente pelo poder de sua sensualidade. E assim, todas as personagens têm muitas de suas ações e decisões parcialmente, ou mesmo totalmente, condicionadas a Alícia, essa personagem tão atraente e sedutora.

Por perceberem Alícia de modos distintos, sua caracterização e a formação de sua identidade acabam por ser influenciadas por essas diversas personagens à medida que eles se relacionam entre si, de modo que a perspectiva de uma acaba sendo afetada pela perspectiva da outra. Dessa forma, não podemos encaixá-la em um parâmetro único, pois ela é múltipla e imprevisível, surpreendendo mesmo com a regularidade de caracterização.

*Cinzas do Norte* (2005) é uma narrativa ímpar. Além dos muitos trabalhos já publicados e desenvolvidos sobre ela, ainda encontramos diversas questões a serem estudadas. De igual modo, sabemos que sempre que um estudo é publicado, fomenta-se tanto uma nova abordagem como também o aprofundamento do tema já tratado. Assim, nosso estudo abre caminho para mais análises que levem em conta as demais personagens, a personagem Alícia e as perspectivas narrativas sobre ela.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G.; SILVA, M. C. **Cinzas do norte**: um novo olhar para a Amazônia e para as vozes subterrâneas da narrativa. *Humanidades & inovação*, v. V.7, p. 269-284, 2020. Disponível em: < <http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/16/simp16art04.pdf> >. Acesso em: 17 jul 2022.

BOECHAT, Fernanda Boarin. **Espaço da Identidade**: a relação entre espaço e personagens em *Cinzas do Norte* e *Órfãos do Eldorado* de Milton Hatoum. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 124. 2011. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26488> >. Acesso em: 17 jul 2022.

CANDIDO, Antônio (et al). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DENNY, C. J.; DE CARVALHO, J. B. Análise da estrutura narrativa de cinzas do norte obra de milton hatoum / Analysis of the narrative structure of Ashes of the North by milton hatoum. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 4858-4869, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n1-322. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42887> . Acesso em: 22 nov. 2022.

HATOUM, Milton. **Cinzas do Norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. E-book.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Crítica imanente. In: SILVA, Débora Teresinha Mutter da; KIRCHOF, Edgar Roberto; BRODBECK, Jane; PEREIRA, Maria Elisa Matos; BRAGA, Maria Alice da Silva (org.). **Crítica literária**. Curitiba: InterSaberes, 2017. p. 29-44.

MILTON Hatoum. **Companhia das Letras**, 2022. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=00217>>. Acesso em: 17 jul 2022.

PRATA, Thiago. Entrevista: Milton Hatoum fala sobre carreira, literatura, política, pandemia e Minas Gerais. **Hoje em Dia**, 2021. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/entretenimento/entrevista-milton-hatoum-fala-sobre-carreira-literatura-politica-pandemia-e-minas-gerais-1.793764>>. Acesso em: 17 jul 2022.

REUTER, Yves. **A Análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. 3ª Ed. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais. v.20, n.43, p.64-83, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 21 nov. 2022.

## 7 - A INEFICIÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO ACOLHIMENTO DE ADOLESCENTES LGBTQIA+ NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Cleverton Reikdal<sup>1</sup>  
Uelinton Aires Duarte<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo aborda o estudo de políticas públicas no acolhimento de adolescentes LGBTQIA+ no Sistema Socioeducativo. Sabendo que estes adolescentes não estão isentos de sofrerem situações humilhantes, este artigo tem como objetivo geral compreender a inserção de adolescentes LGBTQIA+ no sistema socioeducativo e a baixa implementação de políticas públicas à inclusão deste público no Sistema Socioeducativo. A pergunta norteadora do trabalho consiste na seguinte indagação: como ocorre a inserção de adolescentes LGBTQIA+ no sistema socioeducativo? Dessa forma, apresentamos aqui um relato histórico da luta do movimento LGBTQIA+ e suas conquistas, bem como apresentamos a realidade dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo. Para alcançar o objetivo da pesquisa e responder à pergunta norteadora, adotou-se a pesquisa bibliográfica, de método exploratório, com abordagem qualitativa descritiva. Sendo possível concluir que mesmo com o avanço das legislações, ainda é necessário a sensibilização e a adoção de políticas públicas que auxiliem na melhor convivência desses adolescentes inseridos no sistema.

**Palavras-chave:** Adolescentes. LGBTQIA+. Políticas Públicas. Sistema Socioeducativo.

### INTRODUÇÃO

Os adolescentes que praticam atos infracionais podem ter que cumprir as medidas socioeducativas em instituições fechadas, conforme estabelece o artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentre as medidas a serem aplicadas, a internação é a mais rígida, podendo

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Jurídicas pela UNIVALI no programa de Doutorado Interinstitucional da Faculdade de Católica de Rondônia (FCR). Coordenador e Professor do Curso de Direito da Faculdade Católica de Rondônia (FCR) e Advogado. E-mail: cleverton.reikdal@fcr.edu.br.

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Direito da Faculdade Católica de Rondônia. Porto Velho/RO, Brasil. E-mail: uelinton.duarte@sou.fcr.edu.br.

ser imposta nas situações de ato infracional realizado através de grave ameaça, violência à pessoa, por reincidência em outras infrações graves ou por descumprimento repetitivo e injustificado de outras medidas aplicadas anteriormente.

De acordo com o ECA, na aplicação da medida socioeducativa, o juiz deve se direcionar pelo princípio do respeito à condição peculiar do adolescente como indivíduo em desenvolvimento. Ratificando tal imposição, a Lei do Sistema Nacional Socioeducativo também determina o princípio da não discriminação do jovem em razão de orientação religiosa, política ou sexual, nacionalidade, classe social, gênero, etnia etc.

Por sua vez, as questões relacionadas à diversidade e à orientação sexual têm sido constantemente debatidas, uma vez que as pessoas que compõem a população de Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexuais e as demais possibilidades de orientação sexual (LGBTQIA+) são frequentemente alvo de situações violentas, discriminação, preconceito e, em casos mais graves, são mortas em razão da violência discriminatória.

Nesse contexto, é necessário analisar o sistema socioeducativo brasileiro com relação à realidade dos adolescentes nele inseridos, e que se enquadram na população LGBTQIA+, uma vez que é notável as dificuldades enfrentadas quanto à convivência com os demais adolescentes. A violência, preconceito, discriminação contra a população LGBTQIA+, e ocorrida no espaço dos estabelecimentos de medidas socioeducativas, é um problema preocupante e que se degrada de maneira assustadora em diversas esferas, desde a má estrutura desses estabelecimentos até ao senso comum, que tem avançado preconceitos e transformado esse espaço, tornando-o cada vez mais vulnerável para os indivíduos da população LGBTQIA+.

Dessa forma, a pergunta norteadora deste trabalho consiste na seguinte indagação: como ocorre a inserção de adolescentes LGBTQIA+ no sistema socioeducativo? Sendo que para responder à pergunta norteadora, a pesquisa terá como objetivo geral analisar a eficácia das políticas públicas voltadas à inclusão de adolescentes LGBTQIA+ no sistema socioeducativo.

O trabalho possui caráter qualitativo e exploratório, utilizando-se da compreensão da vivência da população LGBTQIA+ no que se refere à realidade com os outros menores infratores.

## 1 O MOVIMENTO LGBTQIA+: SUAS CONQUISTAS ALCANÇADAS E ALMEJADAS

O movimento LGBTQIA+ iniciou discretamente no Brasil no final da década de 1970, e mais que rapidamente se mostrou significativo, fazendo com que o país se tornasse conhecido mundialmente pelas Paradas do Orgulho LGBTQIA+<sup>3</sup>. A princípio predominava o homossexual masculino e o cisgênero, até que outras sexualidade e identidades de gênero passassem a reivindicar seus direitos, constituindo-se, com isso, a sigla LGBTQIA+.

Antes da estruturação desse movimento, ocorreu, em Nova York, no dia 28 de junho de 1969, a “Revolta de Stonewall Inn”, nome do bar onde iniciou-se os protestos e a revolução do movimento, visto que esse bar era frequentado, em sua maioria, por pessoas LGBTQIA+ e, frequentemente, era alvo de ações policiais, que prendiam e violentavam essas pessoas. Já no Brasil, em 1983, ocorreu o episódio que ficaria conhecido como o “Stonewall brasileiro”, em que lésbicas, feministas e ativistas LGBTs juntaram-se no Ferro’s Bar e realizaram um ato político contra a proibição da venda do jornal Chanacom Chana, que era comercializado no Bar, sem a aprovação dos donos. Com os protestos, obteve-se o fim da proibição da venda, e em razão desse protesto, que ocorreu em 19 de agosto de 1983, ficou estabelecido, nesta data, o Dia do Orgulho Lésbico, no estado de São Paulo<sup>4</sup>.

No Brasil, o movimento LGBTQIA+ passou a ter notoriedade por volta da década de 1970, na ditadura militar, quando coletivos de militância política apareceram em conjunto com integrantes homossexuais, que utilizaram o momento de tensão política para levantar a bandeira do movimento. Um dos grupos de destaque que surgiu nessa época é o “Grupo Somos”, formado em São Paulo, por volta de 1978, que se juntou ao jornal “O Lâmpião da Esquina”<sup>5</sup>. Destaca-se que o movimento LGBTQIA+ no Brasil foi pautado pela repressão e no contexto político do final da ditadura militar.

Posteriormente, surge a epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), no começo da década de 80, que perdurou até meados

<sup>3</sup> FERNANDES, Emilly; ASSUNÇÃO, Leilane. A epistemologia do barraco: uma breve história do movimento LGBTI em geral. *Revista Inter - Legere*, v. 1, n. 21, p. 106 - 121, 21 fev. 2017.

<sup>4</sup> FERRAZ, Thaís. **MOVIMENTO LGBT**: a importância da sua história e do seu dia. Politize!, 2017.

<sup>5</sup> FERNANDES, Emilly; ASSUNÇÃO, Leilane. **A epistemologia do barraco**: uma breve história do movimento LGBTI em geral. *Revista Inter - Legere*, v. 1, n. 21, p. 106 - 121, 21 fev. 2017.

dos anos 90. Os movimentos ficaram ameaçados depois de vários líderes focarem no combate e na prevenção da AIDS, além do fim do jornal “O Lampião”, que era um veículo de comunicação fundamental para o movimento na época. Além disso, o HIV acarretou a morte de muitos brasileiros, sendo a maior parte deles da população LGBTQIA+, o que acarretou o estigma denominado como “câncer gay”, em que os integrantes do movimento passaram a ser vistos como portadores e transmissores de um vírus incurável<sup>6</sup>.

Nesse cenário, fundou-se, em 1985, a primeira ONG-AIDS brasileira, denominada “Grupo de apoio e prevenção à AIDS – GAPA”<sup>7</sup>. Ainda em 1985, a Associação Federal de Medicina confirmou a decisão da Organização Mundial da Saúde (OMS) de retirar a homossexualidade do manual de classificação de doenças do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps).

Ainda que transformações importantes para o movimento LGBTQIA+ tenham ocorrido no decorrer da história, a luta dos ativistas vinculados ao reconhecimento de identidade sexual e de gênero ainda é constante. Atualmente, a sigla LGBTQIA+ abrange todos as pessoas que não se consideram heterossexual ou cisgênero. Algumas siglas foram sendo formadas no decorrer das ações direcionadas ao objetivo de inclusão das identidades de gênero, ou seja, como a pessoa se reconhece em relação ao seu gênero, e das orientações sexuais, que são os diversos tipos de atração afetiva e sexual de cada indivíduo.<sup>8</sup>

## 1.1 DIREITOS ALCANÇADOS PELA POPULAÇÃO LGBTQIA+

Os direitos e conquistas alcançados pelo movimento LGBTQIA+ no mundo são ressaltadas após a Rebelião do *Stonewall*, em Nova Iorque, que é considerada até hoje como o grande marco internacional da luta desse movimento, sendo realizado neste dia, todos os anos, as Paradas do Orgulho LGBTQIA+.

Na década de 80, a OMS decide retirar a homossexualidade da lista internacional de doenças, o que somente ocorreu em 17 de maio

<sup>6</sup> FERRAZ, Thaís. **MOVIMENTO LGBT: a importância da sua história e do seu dia**. Politize!, 2017.

<sup>7</sup> LIMA, Adrielly Maria Souza Augusto de et al. **As formas de Proteção Social no Sistema Penitenciário Brasileiro para a População LGBTQIA+**: desafios e possibilidades na direção dos Direitos Humanos. 2021.

<sup>8</sup> DA SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; AGUIAR, Jonathan Fernandes; MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. **Por um cotidiano escolar transgressivo: quando corpos trans interrogam as práticas curriculares**. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 33, p. 472-497, 2019.

de 1990, sendo esta uma das conquistas quanto ao reconhecimento da homossexualidade como identidade sexual e não mais como uma doença a ser tratada.

No entanto, considerando as diversas violações de direitos humanos relacionados à orientação e identidade de gênero na esfera internacional, em 2006, foi elaborado e publicado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), um documento denominado Princípios de Yogyakarta, os quais:<sup>9</sup>

[...] tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Os Princípios afirmam a obrigação primária dos Estados de implementarem os direitos humanos. Cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados. No entanto, os especialistas também enfatizam que muitos outros atores têm responsabilidades na promoção e proteção dos direitos humanos. São feitas recomendações adicionais a esses outros atores, que incluem o sistema de direitos humanos das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos, mídia, organizações não-governamentais e financiadores.

Os Princípios de Yogyakarta foram atualizados em novembro de 2017, pelo Yogyakarta +10, que inseriu mais nove princípios ao documento original. Os novos princípios dispõem quanto ao direito à integridade física e mental, à liberdade de criminalização e sanção, à proteção da pobreza, ao saneamento, à verdade, ao gozo dos direitos humanos em relação às tecnologias da informação e comunicação e o direito de praticar, proteger, reviver e preservar a diversidade cultural.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, com o seu artigo 5º garantindo a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a vida, liberdade, igualdade, segurança e a propriedade, incluiu-se a garantia de vários direitos legislativos e ético-morais, que assim como qualquer outro indivíduo, pessoas homossexuais deveriam ter acesso desde há muito tempo, mas que, até aquele momento, não possuíam legislações que os citassem especificamente. A primeira citação a homossexuais em um documento oficial do governo nacional ocorreu em 1996, no Plano Nacional de Direitos Humanos, onde eles são incluídos entre os grupos sociais mais vulneráveis da sociedade brasileira<sup>10</sup>.

Dessa maneira, com o crescimento da luta e da procura por leis eficazes para atingir os direitos da população LGBTQIA+, outra conquista

<sup>9</sup> ONU - Organização das Nações Unidas. **Princípios de Yogyakarta**, 2006, p.8-9.

<sup>10</sup> CANABARRO, R. **HISTÓRIA E DIREITOS SEXUAIS NO BRASIL: O movimento LGBT e a discussão sobre a cidadania**. Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional, p. 1-15, 2013.

relacionada a esta população foi alcançada, em 1999, quando o Conselho Federal de Psicologia elaborou a Resolução 001/99, afirmando que a homossexualidade não correspondia a doença, distúrbio e nem perversão. Destaca-se, também, outras conquistas relevantes para os LGBTQIA+:<sup>11</sup>

[...] a inclusão de companheiros e companheiras em planos de saúde (Agência Nacional de Saúde Suplementar, Diário Oficial da União, 4 de maio de 2010); o casamento civil, após a Resolução nº 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ); direitos como a adoção de crianças por casais de homoafetivos, sem restrição de idade (RECURSO EXTRAORDINÁRIO 846.102, STF, 05 de março de 2015). Em dezembro de 2011, a portaria nº 2.836 do Ministério da Saúde instituiu no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT). Em 2013, Ministério da Saúde, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, lançou uma campanha de combate à violência contra travestis e transexuais. O Ministério também anunciou que pessoas podiam usar o nome social no Cartão SUS, com o objetivo de reconhecer a legitimidade da identidade desses grupos e promover o maior acesso à rede pública.

Ressalta-se ainda que a partir de 05 de abril de 2022, através do provimento do Recurso Especial 1.977.124/SP/2021, o STJ admitiu a inclusão de mulheres trans na Lei Maria da Penha, objetivando o atendimento de todas as vítimas travestis e transexuais nas situações de violência doméstica e familiar. Em abril do mesmo ano, alcançou-se mais uma conquista legislativa para as pessoas trans\*, que tiveram reconhecido o direito de utilizar seu nome social e, por consequência, o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais na administração pública federal direta, autárquica e fundacional, conforme o Decreto nº 8.727/2016.

Em junho de 2018, ocorreu o reconhecimento jurídico da identidade de gênero com direito de retificação do nome e sexo no registro civil de todo aquele que desejar, diretamente no cartório, sem a obrigatoriedade de sujeição a qualquer cirurgia ou tratamento, de acordo com o Provimento 73/2018/CNJ e Provimento 10/2018, da Corregedoria do Tribunal de Justiça de Rondônia. Posteriormente, em dezembro de 2018, divulga-se a Resolução nº 270, que estabelece a utilização do nome social pelas pessoas trans, travestis e transexuais usuários dos serviços judiciários, membros, servidores, estagiários e trabalhadores terceirizados dos tribunais<sup>12</sup>.

Por fim, outra conquista significativa refere-se à doação de sangue por

<sup>11</sup> LGBTQ SOCIALISTA. **Orgulho LGBT, lutas e conquistas**. LGBT Socialista, 2020.

<sup>12</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 270/2018**, 11 de dez de 2018.

peças que integram a população LGBTQIA+, visto que, por muitos anos, lhes foi negado essa ação filantrópica, posto que permanecia, então, um pensamento equivocado, que tinha como principal argumento a ascensão do Vírus da imunodeficiência humana (HIV), vinculando essa ascensão às pessoas LGBTQIA+, o que justificava, infundadamente, a ideia de que as pessoas desse grupo representariam uma ameaça de proliferação do vírus por meio da doação de sangue. Dessa maneira, em maio de 2020, o Supremo Tribunal Federal retirou as limitações existentes que impediam a população LGBTQIA+ de doar sangue.

Conforme já demonstrado, no decorrer dos anos a luta social do movimento LGBTQIA+ pela garantia de direitos sempre foi intensa, alcançando o fim de diversos dilemas impostas aos integrantes dessa população, como a discriminação para doação de sangue. Certamente, diversas ações relevantes aconteceram em prol dessa população, contudo, ainda é preciso continuar reforçando continuamente esse movimento social, uma vez que o Estado brasileiro precisa assegurar, em sua legislação, direitos iguais para todas as pessoas.

## 2 OS ADOLESCENTES LGBTQIA+ INSERIDOS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

O termo socioeducação está disposto no ECA, que é considerado o marco regulatório dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, instituído pela lei nº 8.069 de 1990. No entanto, na legislação não há nenhuma definição técnica do termo socioeducação.<sup>13</sup>

A socioeducação possui papel essencial, que é o de atuar como espaço de mediação entre os adolescente e jovens e a sociedade, de maneira a favorecer concretamente o seu retorno para o convívio familiar, em comunidade e social, ajudando-os a utilizar de sua liberdade sem que pratiquem novos atos infracionais. Isto é, a finalidade da socioeducação está em localizar meios para educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade<sup>14</sup>.

O objetivo da socioeducação no Brasil é preparar os jovens que estão

<sup>13</sup> BISINOTO, Cynthia et al. **Socioeducação**: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.

<sup>14</sup> DA SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; AGUIAR, Jonathan Fernandes; MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. **Por um cotidiano escolar transgressivo**: quando corpos trans interrogam as práticas curriculares. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 33, p. 472-497, 2019.

cumprindo medidas socioeducativas em internação e estabelecimentos para o convívio social, conforme o artigo 112 do ECA, de maneira que ele não viole as normas de convivência, violações essas consideradas e caracterizadas como crime ou contravenção pelo Código Penal<sup>15</sup>.

As práticas socioeducativas são baseadas em fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos e históricos. No entanto, considerando a temática do presente artigo, serão demonstrados somente os fundamentos jurídicos.

Os fundamentos jurídicos consideram toda a legislação, internacional e nacional, relacionada aos adolescentes que cometem atos infracionais. São os fundamentos jurídicos que determinam uma diferenciação entre as normas da doutrina irregular, que se perpetuou por um longo período na intervenção com os “menores infratores”, e as normas da doutrina da proteção integral, determinada pelo ECA<sup>16</sup>.

Os fundamentos jurídicos da socioeducação estão, dessa forma, no crítico conhecimento da doutrina de proteção integral, suas disposições e desdobramentos no atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

## 2.1 OS JOVENS E ADOLESCENTES LGBTQIA+ INTERNADOS EM ESTABELECIMENTOS INFRACIONAIS

O Sistema Socioeducativo brasileiro é um campo que junta características distintas: “De um lado, constitui um sistema fecundo, fértil, desafiador para proposições e desenvolvimento de diversos trabalhos. De outro, e ao mesmo tempo complexo, e por vezes, árduo, penoso, para adolescentes e trabalhadores”<sup>17</sup>, uma vez que em sua estrutura há raízes de descaso e violência que perduram, preservando vivas as particularidades de um sistema formado para institucionalizar a miséria em suas várias manifestações.

Pode-se observar que o Brasil vem progressivamente e, de forma lenta, renovando os fundamentos legais e a atuação dos estados na instauração do Sistema Socioeducativo. No decorrer da história, procura-se afastar a

---

<sup>15</sup> COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Parâmetros para a formação do socioeducador**: uma proposta inicial para debate e reflexão.

<sup>16</sup> LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do; **Bases e Fundamentos da Socioeducação**: o Sistema Socioeducativo no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, p. 205 - 223. 2014

<sup>17</sup> BARROS, Aline Menezes de; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Reflexões sobre orientação sexual e identidade de gênero no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**. Diversidade, Violência e Direitos Humanos. DEGASE. Rio de Janeiro, 2015, p. 118-132.

lógica de um sistema em que as instituições socioeducativas sejam apenas “depósito” de indivíduos, aproximando às condutas uma política educativa voltada aos valores dos Direitos Humanos.

No que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente, destaca-se que:<sup>18</sup>

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, importante marco legal para as políticas de crianças, adolescentes e jovens no país, pautado no Paradigma da Proteção Integral, rompe com a lógica da Doutrina da Situação Irregular, ressaltando que o papel do Sistema Socioeducativo é eminentemente pedagógico, educativo. Inaugura um sistema de responsabilização juvenil, que privilegia Medidas Socioeducativas em meio aberto, considerando a internação como caso de exceção.

No entanto, nota-se que tais conquistas não foram atingidas nacionalmente, conforme demonstra o Panorama Nacional do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), visto que demonstra que o Estado não tem conseguido assegurar aos adolescentes em conflito com a lei os direitos básicos, como educação, profissionalização, saúde, sexualidade, inclusive falhando no que se refere a garantir o direito à vida, uma vez que:<sup>19</sup>

[...] em 34 estabelecimentos pelo menos um adolescente foi abusado sexualmente nos últimos 12 meses. Em 19 estabelecimentos há registros de mortes de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Além disso, sete estabelecimentos informaram a ocorrência de mortes por doenças preexistentes e dois registraram mortes por suicídio nos últimos 12 meses. A violência sofrida por adolescentes no interior dos estabelecimentos enseja mais atenção do Estado, visto que é seu dever a proteção e a garantia das condições básicas para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

O cenário do Sistema Socioeducativo é desanimador e, além disso, o Brasil é historicamente marcado pelas desigualdades sociais, culturais e econômicas, que ocorrem principalmente pela má distribuição de renda. Sem contar que a desigualdade social ocorre em outras maneiras de desigualdades, como: gênero, etnia, região de moradia, religião, entre outras<sup>20</sup>.

Ao reunir a condição de infrator e a de lésbica, gay, bissexual, travesti,

<sup>18</sup> BARROS, Aline Menezes de; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Reflexões sobre orientação sexual e identidade de gênero no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**. Diversidade, Violência e Direitos Humanos. DEGASE. Rio de Janeiro, 2015, p. 118-132.

<sup>19</sup> Panorama Nacional: a execução das Medidas Socioeducativas de Internação (2012). Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama\\_nacional\\_doj\\_web.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/panorama_nacional_doj_web.pdf) Acesso em 06 de Maio de 2022. P. 127-128.

<sup>20</sup> BARROS, Aline Menezes de; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Reflexões sobre orientação sexual e identidade de gênero no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**. Diversidade, Violência e Direitos Humanos. DEGASE. Rio de Janeiro, 2015, p. 118-132.

transexual e transgênero, isto é, ser um adolescente com um padrão sexual e de gênero não correspondente ao heteronormativo, esses adolescentes fragilizam-se ainda mais, passando por situações de vulnerabilidades diversas, ficando expostos a várias formas de violências, físicas e psicológicas.

Destaca-se que em 2017, pela primeira vez, a Pesquisa do Levantamento Anual SINASE<sup>21</sup> (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) apresentou informações dos adolescentes pertencentes a categoria LGBTQIA+, sendo que os adolescentes que integram esse grupo no Sistema Socioeducativo perfaziam o total de 21 (vinte e um) indivíduos, em todo território brasileiro.

De acordo com o Levantamento Anual SINASE (2017), o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013) estabelece em suas diretrizes e fundamentos operativos quanto à garantia do direito à sexualidade dos socioeducandos, bem como o respeito à sua identidade de gênero e orientação sexual. No entanto, o referido Levantamento afirma a existência de desafios quanto ao aumento da discussão sobre diversidade de gênero e diversidade sexual no sistema socioeducativo, trazendo como exemplos as seguintes situações:<sup>22</sup>

[...] a necessidade de lidar com a temática da transexualidade, respeitando o direito de identidade de gênero, bem como pensar na construção coletiva de estratégias de reflexão e de capacitação destes profissionais para uma atuação socioeducativa que dialogue com a diversidade de gênero e sexual nas unidades e; a tarefa de respeitar o direito à identidade de gênero e sexual de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sem com isso promover segregações e/ou violações no que diz respeito à construção social do corpo.

Ressalta-se ainda que em 2017, o Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente, no decorrer da 265<sup>a</sup> Assembleia Ordinária do Colegiado, em nota pública conjunta com o Conselho Nacional de Combate à Discriminação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, reconhecia a urgência em discutir e, principalmente, repudiar as violações de direitos humanos e de assassinatos de crianças e adolescentes por motivos LGBTfóbicos no Brasil. Sendo esta uma recomendação para se reconhecer os direitos e reiterar o estabelecido no art. 5º do ECA, que dispõe que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma

---

<sup>21</sup> Levantamento Anual do SINASE (2017). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf> Acesso em 07 de maio de 2022. P. 38.

<sup>22</sup> Levantamento Anual do SINASE (2017). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf> Acesso em 07 de maio de 2022. P. 38.

de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, indicando a união de esforços para o combate das violações de direitos e violências contra crianças e adolescentes LGBT.

Contudo, apesar das tentativas e disposições legais, os estudos mostram que a população LGBTQIA+ sofre as mais diversas violações de seus direitos ao serem inseridas no ambiente socioeducativo.<sup>23</sup>

Em 2008, três adolescentes do sexo masculino de orientação e identidade de gênero feminina, portanto, travestis, foram apreendidos e encaminhados para uma unidade de internação masculina, tendo o sexo biológico como fator determinante para seleção de vaga e encaminhamento para a unidade socioeducativa. [...] As chegadas desses adolescentes causaram alvoroço nas unidades para adolescentes do sexo masculino, especialmente pelos portes físicos, extremamente femininos. [...] Os adolescentes transformaram-se na atração das unidades, uma espécie de “palhaço no circo de horrores” [...] O que ocorreu na entrada desses adolescentes no Sistema Socioeducativo foi a reprodução da violência física e simbólica a que estão submetidos lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros em nossa sociedade, seja no contexto brasileiro ou mundial. [...] Em 2013, outro adolescente nas mesmas condições e situação foi apreendido e encaminhado para outra unidade de internação masculina. [...] adolescente apreendido em 2013, somava-se o apêndice que fazia com que seus longos cabelos chamassem a atenção pelo cumprimento, assim como o implante de silicone nos seios, além, claro, da feminilidade que lhe era inerente.

Os casos apontados pelos autores ocorreram em uma Unidade do Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro, como resultado das várias formas de violência e destituição de direitos, que findam por ser reproduzidas por agentes do Sistema Socioeducativo que não possuem formação para a diversidade.

Os autores apontam ainda que, para preservação da segurança e garantia da integridade física e psicológica, o adolescente apreendido em 2013 precisou ficar em um alojamento separado, como acontece nas unidades penais com a chamada “ala gay”. Contudo, em razão de o número de LGBTQIA+ ser muito pequeno, esse adolescente permaneceu em total isolamento. Além disso, essas áreas de segurança também correspondem a zonas de exclusão, visto que impedem o contato e a convivência de múltiplos espaços de formação. Assim, em prol da segurança, esses adolescentes são excluídos das práticas institucionais educativas estabelecidas e desenvolvidas nas unidades socioeducativas.

<sup>23</sup> BARROS, Aline Menezes de; JULIÃO, Elinaldo Fernandes. *Reflexões sobre orientação sexual e identidade de gênero no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro*. Diversidade, Violência e Direitos Humanos. DEGASE. Rio de Janeiro, 2015, p. 118-132.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou a situação dos adolescentes que compõem a população LGBTQIA+ e que estão inseridos nos estabelecimentos socioeducativos para cumprimento das medidas impostas em razão da prática de atos infracionais, análise essa, sobretudo, dos aspectos de garantia da integridade física, a dignidade da pessoa humana e o tratamento adequado, todos assegurados legalmente.

Nota-se que as questões sexuais, principalmente as que versam sobre o movimento LGBTQIA+, sempre foram alvos de repressão, opressão e lutas. No entanto, ainda assim, o movimento LGBTQIA+ ganhou notoriedade e passou a alcançar vitórias, em razão de protestos realizados. São exemplos de conquistas: a doação de sangue pela população LGBTQIA+, exclusão da homossexualidade do rol de doenças da OMS, o direito ao casamento de pessoas do mesmo sexo e adoção de crianças por esses casais, instituição do nome social sem a necessidade de realização de cirurgia.

Conclui-se que tais direitos foram fundamentais para melhor tratamento e dignidade da população LGBTQIA+ e favoreceram o alcance de novas conquistas, que atingiram o sistema socioeducativo, como, por exemplo, o primeiro levantamento anual SINASE a apresentar dados dos adolescentes da categoria LGBTQIA+, em 2017; a garantia do direito à sexualidade aos socioeducandos, em 2013.

Contudo, mesmo que com o alcance de tantos direitos e a normatização de leis relacionadas à identidade de gênero, a realidade do sistema socioeducativo nacional é desmotivadora, visto que, na pesquisa bibliográfica, constatou-se a falta de preparo dos profissionais que o compõem, como também a falta de estrutura para que se garanta a integridade física e psicológica e que se possibilite a reintegração do adolescente na sociedade. Isso porque, ao se inserir o adolescente no sistema socioeducativo, o mesmo passa a ter lesados os seus direitos alcançados, seja pelo despreparo profissional de quem o recebe e gere a instituição socioeducativa, seja pela conduta dos adolescentes que já estão inseridos no sistema.

Observa-se que a conduta dos gestores ao receberem um adolescente da população LGBTQIA+ é a de logo inseri-los em alas separadas, onde não possuem convívio com os demais e acabam por serem excluídos da rotina e

da convivência, que é essencial para a reintegração do adolescente. Assim, o ambiente socioeducativo passa a ser mais um local em que essa população se torna vítima e que viola os direitos adquiridos por essa população.

Destaca-se que o isolamento não se trata do melhor meio para o respeito e é postura contrária a um país que defende a inclusão, dessa forma, o que deveria ocorrer seria a execução de práticas inclusivas a esses adolescentes no contexto do sistema socioeducativo, preservando e zelando pelo cumprimento de suas garantias.

Ainda, quanto à inclusão, observa-se que é necessário abordar essa questão com todos os adolescentes que compõem o sistema socioeducativo, visto que muitos olham com estranheza e se sentem desconfortáveis com a presença dos adolescentes LGBTQIA+.

Ressalta-se a necessidade de realização de capacitação dos profissionais que integram o sistema socioeducativo, para que estes possam ser capacitados e treinados para atender e entender a diversidade sexual, que é uma realidade não só do Brasil, mas de todo o mundo. Sendo que é fundamental que estes profissionais reconheçam e prezem pelas garantias constitucionais baseadas no princípio da dignidade da pessoa humana.

Pelo já exposto, resta claro que o Sistema Socioeducativo nacional ainda não alcançou êxito nas questões relacionadas à população LGBTQIA+, e que necessita avançar urgentemente no desenvolvimento e, acima de tudo, na aplicação de políticas públicas inclusivas, que insiram a população LGBTQIA+, trazendo conscientização não apenas para os adolescentes infratores, mas principalmente aos profissionais que o integram.

## REFERÊNCIAS

BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456>. Acesso em 15 de abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 270/2018**, 11 de dez de 2018. Disponível em: [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/147638/2018\\_res0270\\_cnj.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/147638/2018_res0270_cnj.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 15 abr. 2022.

BARROS, Aline Menezes de; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Reflexões sobre orientação sexual e identidade de gênero no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. *Diversidade, Violência e Direitos Humanos*. **DEGASE**. Rio de Janeiro, 2015, p. 118-132.

CANABARRO, R. HISTÓRIA E DIREITOS SEXUAIS NO BRASIL: O movimento LGBT e a discussão sobre a cidadania. **Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional**, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/historiaedireitoscanabarro.pdf> Acesso em 15 de abr. 2022.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Parâmetros para a formação do socioeducador**: uma proposta inicial para debate e reflexão. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sdh/parametros\\_para\\_a\\_formacao\\_socioeducador.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sdh/parametros_para_a_formacao_socioeducador.pdf) Acesso em 10 de abr. 2022.

DA SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; AGUIAR, Jonathan Fernandes; MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. Por um cotidiano escolar transgressivo: quando corpos trans interrogam as práticas curriculares. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 472-497, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5300> Acesso em: 13 de abr. 2022.

FERNANDES, Emilly; ASSUNÇÃO, Leilane. A epistemologia do barraco: uma breve história do movimento LGBTI em geral. **Revista Inter - Legere**, v. 1, n. 21, p. 106 - 121, 21 fev. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/13539> Acesso em: 13 de abr. 2022.

FERRAZ, Thaís. **MOVIMENTO LGBT**: a importância da sua história e do seu dia. Politize!, 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/>. Acesso em: 14 de abr de 2022.

LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do; **Bases e Fundamentos da Socioeducação**: o Sistema Socioeducativo no Brasil. Brasília : Universidade de Brasília, Campus Planaltina, p. 205 - 223. 2014. Disponível em:

[http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros\\_e\\_Artigos/Docencia\\_na\\_Socioeducacao\\_versao\\_eletronica.pdf](http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/Docencia_na_Socioeducacao_versao_eletronica.pdf) Acesso em 13 de abr 2022.

LGBT SOCIALISTA. **Orgulho LGBT, lutas e conquistas**. LGBT Socialista, 2020. Disponível em: <<https://www.lgbtpsb.org.br/2020/06/16/orgulho-lgbt-lutas-e-conquistas/>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

LIMA, Adrielly Maria Souza Augusto de et al. **As formas de Proteção Social no Sistema Penitenciário Brasileiro para a População LGBTQIA+**: desafios e possibilidades na direção dos Direitos Humanos. 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8274> . Acesso em 10 de abr. 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Princípios de Yogyakarta**, 2006. Disponível em: <[http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2022.

## 8 - A INTERAÇÃO SOCIAL COMO FATOR CRUCIAL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E PARA O PENSAMENTO CRÍTICO DOS EDUCANDOS

Ylma Lima Galvão Marques<sup>1</sup>  
Alessandro Lubiana<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir acerca da interação social como fator crucial para o processo de aprendizagem e para o pensamento crítico dos educandos. Para tanto, o estudo aborda a temática das interações sociais dentro de sala de aula, realizando uma análise breve acerca dos conceitos de aprendizagem, pensamento crítico e interação social. Por fim, apresenta-se, como resultado do estudo, vantagens para o estudante e para o professor resultante da interação social dentro da sala de aula do ensino superior. O estudo com abordagem de cunho exploratório, apresenta características de uma pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que a interação social é crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dela que as características individuais são formadas, ou seja, as individualidades dos seres humanos são construídas baseadas em relações com outros indivíduos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Pensamento Crítico. Interação social.

### INTRODUÇÃO

Os indivíduos estão em processo contínuo de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem ocorre durante toda sua vida. Os fatores são diversos, sendo eles biológicos, sociais ou históricos. Todos influenciam na formação do ser humano. Neste processo, a interação social com outras pessoas é fundamental na formação individual, tendo em vista que toda a história individual e coletiva dos homens está relacionada com o convívio social.

Este processo de interação social acontece quando o indivíduo passa a conhecer diferentes culturas, religiões, sociedades, economias, políticas

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: ylmagalvao42@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor na Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: alessandro.lubiana@fcr.edu.br

e formas de educação. Um dos recursos utilizados para essas interações sociais são as diversas formas de linguagem, essas linguagens (linguísticas e extralinguísticas) possibilitam a criação de conceitos da realidade, que, por sua vez, proporcionam a oportunidade de aprendizado. Os seres humanos firmam relações conforme as suas necessidades, o que é uma dinâmica cultural, uma vez que todos os métodos biológicos e sociais se dispõem em uma lógica reticular, considerando que se uma pessoa se comunica com outra, estabelece relações conforme seu interesse.

Nessa perspectiva, a interação social, com base na troca de experiências, é um recurso norteador para o processo de ensino/aprendizagem, visto que permite ao aluno conhecer, entender e inserir-se às diferentes manifestações da sociedade com o propósito de absorver e identificar-se neste processo. O processo de ensino/aprendizagem depende essencialmente do processo de interação entre indivíduos, por este motivo é extremamente importante possibilitar-lhes a criação de interações sociais com outras pessoas e em ambientes diferentes, pois são essas relações que influenciam o aprendizado.

Nesta premissa, o Ensino a Distância (EaD), de crianças no ensino fundamental e médio, pode ficar prejudicado por falta dessa interação social. Porém, Ribeiro et al.<sup>3</sup> entende que o EaD oferece qualidade igual ou superior ao modelo presencial. Se conceitualmente o EaD configura-se por aluno e professor separados geograficamente e pelo tempo, não significa que o uso de tecnologias vai garantir a qualidade da educação. Freire<sup>4</sup> vai além e acrescenta:

[...] quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola.

Embora as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) tenham adentrado o âmbito escolar, inúmeros são os desafios e problemas relacionados às formas como essas tecnologias foram inseridas na grade curricular. Para compreendê-los, é importante reconhecer as competências das tecnologias e a realidade em que a escola se encontra. Faz-se necessário identificar as particularidades do trabalho pedagógico, o potencial dos professores e alunos e o empenho da sociedade interna e externa.

<sup>3</sup> RIBEIRO, Raimunda. Gestão de aprendizagem no ensino a distância em instituição de Ensino Superior brasileira sob a ótica dos fatores críticos de sucesso. 2019.

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 1984. p. 6).

O uso de tecnologias na educação proporcionou a educação mediada por tecnologia, em que aluno e professor se apropriam de recursos tecnológicos para viabilizar o processo de ensino aprendizagem. Se o aluno tem acesso à internet, qualquer espaço pode se tornar um ambiente educacional. Nesse viés, o Ensino Médio Mediado por Tecnologia (EMMT) combina o uso de didáticas do ensino presencial e do EaD, sendo compreendido por Costa<sup>5</sup> como ensino híbrido. Assim o ensino se estende para além das paredes de uma sala de aula, porém, em algumas modalidades não perde a característica do ensino presencial, que é a relação entre professores e alunos e alunos com alunos.

Dentro de uma sala de aula deve ser aproveitado o potencial de cada indivíduo em relação às disciplinas de maior afinidade, com intenção de gerar ajuda recíproca, autonomia intelectual, sensação de confiança e segurança nos objetivos em comum do grupo, e o despertar de várias outras competências sociais. Se considerado o índice de evasão em alguns cursos de nível superior, é possível verificar que essa interação social não acontece de forma produtiva, não permitindo que os aprendizes se identifiquem com outras situações que não sejam as suas, e não permitindo que os professores interfiram e promovam mudanças a partir de suas experiências.

Com o objetivo geral de refletir acerca da interação social como fator crucial para o processo de aprendizagem e para o pensamento crítico dos educandos, este trabalho pretende responder a seguinte pergunta: Como a Interação Social estimula o pensamento crítico no grupo que compõe uma sala de aula?

Partirmos do pressuposto de que a partir da interação social, os indivíduos passam a conviver melhor em grupos e através deles conhecem opiniões diferentes sobre vários temas, o que faz com que passem a melhorar suas opiniões sobre o que já sabiam ou formar opiniões sobre assuntos que não tinham conhecimento, o que acaba, também, ajudando na formação (de pensamentos críticos) do pensamento crítico que auxilia na convivência em grupo e nas questões apresentadas a eles.

## 1 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa

---

<sup>5</sup> COSTA, J.R. *Atuação do Professor Presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Parintins/AM*. Juiz de Fora. 2015.

bibliográfica. Conforme Gil<sup>6</sup>, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, realizamos buscas em sites de bancos de dados de periódicos científicos, em busca de artigos, dissertações e teses acerca do tema publicado, em geral livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados nesses sites.<sup>7</sup>

Usando a abordagem qualitativa, onde o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados<sup>8</sup>, os dados obtidos através de pesquisa bibliográfica em documentos disponibilizados serão analisados e triangulados.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprendizagem pode ser definida como um processo pelo qual uma ação é originada ou modificada pela reação a uma situação encontrada, uma vez que as características da mudança da ação não possam ser explicadas por tendências inatas de resposta, maturação ou estados provisórios do organismo<sup>9</sup>. Pode ser definida também como o resultado da instigação do ambiente sobre a pessoa já madura, que se manifesta, perante uma situação-problema, sob a forma de uma transformação de comportamento em função da experiência.<sup>10</sup>

São seis as características básicas da aprendizagem: 1 – Processo dinâmico, onde a aprendizagem só é feita através da atividade do aprendiz, envolvendo a participação total e global do indivíduo; 2 – Processo contínuo, onde a aprendizagem está presente desde o início da vida; 3 – Processo global ou compósito, onde o comportamento humano é considerado como global ou compósito, portanto, a aprendizagem envolvendo uma mudança de comportamento terá que exigir a participação total ou global do indivíduo, para que todos os aspectos da sua personalidade entrem em atividade no ato de aprender, a fim de restabelecer o equilíbrio vital que foi rompido por uma situação problemática; 4 – Processo pessoal, onde a aprendizagem é

<sup>6</sup> GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 50.

<sup>7</sup> SIENA, Osmar. *Metodologia da pesquisa científica: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Porto Velho. 2007.

<sup>8</sup> PRADANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

<sup>9</sup> CAMPOS, Dinah. *Psicologia da Aprendizagem*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. COELHO, Maria; JOSÉ, Elisabete. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

<sup>10</sup> WRUCK, Dianne. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*. Blumenau: Edifurb; Gaspar: ASSEVALI. Educacional, 2008.

considerada intransferível, ninguém pode aprender pelo outro; 5 – Processo gradativo, onde a cada aprendizagem, novos elementos são acrescentados à experiências anteriores; e por fim, 6 – Processo cumulativo, onde além da maturação, a aprendizagem resulta da atividade anterior, ou seja, da experiência individual, onde ninguém aprende senão por si mesmo, pela automodificação.<sup>11</sup>

O pensamento crítico pode ser definido como o processo que usamos para estabelecer a veracidade, a precisão e o valor das opiniões que sustentam as nossas próprias ideias ou de terceiros.<sup>12</sup> É também a habilidade de avaliar corretamente os argumentos utilizados por outros ou construir bons argumentos para si mesmo.<sup>13</sup> O pensamento crítico é o olhar sobre um mesmo fato sob vários pontos de vista, buscando fazer uma análise das explicações, dialogando, argumentando e investigando antes de aceitar explicações prontas como seguras e cabais.<sup>14</sup>

Este tipo de pensamento nos faz pensar por nós mesmos e tomar decisões sobre em que acreditar e o que fazer, de forma lógica, confiável e responsável. Com ele, também é possível questionar ideias e opiniões, tanto as próprias como a de outras pessoas, de forma objetiva; descobrir em que fatores, suposições, crenças ou preconceitos elas se baseiam; qualificar as fontes e avaliar as consequências de concordar ou não com essas ideias e opiniões.<sup>15</sup> O pensamento crítico tem como sinônimo o raciocínio, podendo ser melhorado como a busca de conhecimentos e a utilização de observações, classificação de dados e conclusões lógicas.<sup>16</sup>

O pensamento crítico é uma questão de hábito, o seu foco é no desenvolvimento com a intenção de ser habitual, buscar a verdade, a mente aberta, ser sistemático, analítico, curioso, confiante no raciocínio e prudente na tomada de decisões.<sup>17</sup> Um dos modos mais eficazes de desenvolvimento do pensamento crítico é por meio da resolução de

<sup>11</sup> CAMPOS, Dinah. **Psicologia da Aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. COELHO, Maria; JOSÉ, Elisabete. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

<sup>12</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. *Revista Saberes da UNIJIPA*, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

<sup>13</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. *Revista Saberes da UNIJIPA*, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

<sup>14</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. *Revista Saberes da UNIJIPA*, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

<sup>15</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. *Revista Saberes da UNIJIPA*, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

<sup>16</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. *Revista Saberes da UNIJIPA*, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

<sup>17</sup> BULEGON, Marli; TAROUÇO, Liane. *Objetos de aprendizagem, exe learning e moodle: recursos auxiliares para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino médio*. VIDYA, v. 34, n. 1, p. 149-172, jan./jun., 2014 - Santa Maria, 2013.

problemas.<sup>18</sup> O desenvolvimento do pensamento crítico não depende do professor, da sala de aula e nem do conhecimento do estudante, mas está diretamente ligado à interação dos estudantes com o objeto de estudo.<sup>19</sup>

A interação social é definida como comportamento de um indivíduo diante da participação de outro, em uma conversa, troca de gestos, em um jogo ou em um conflito.<sup>20</sup> Diante disto, é possível constatar que para existir uma interação social, sempre terá que haver dois ou mais participantes, ainda que não envolva obrigatoriamente uma comunicação oral.<sup>21</sup> O homem normal não é social da mesma forma aos seis meses ou aos vinte anos e, conseqüentemente, sua identidade pode não ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis.<sup>22</sup>

A interação entre pares tem muita capacidade educativa, especificamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional.<sup>23</sup> Mas não basta apenas que vários indivíduos estejam lado a lado para que haja integração, é preciso que exista uma energia comum, que os façam conviver ou trabalhar juntos. Interação é uma ação coletiva, executada por um conjunto de indivíduos com vista a objetivos comuns e individuais.<sup>24</sup>

As características individuais e até mesmo as atitudes das crianças estão impregnadas de trocas com o social, ou seja, mesmo o que consideramos mais individual de um ser humano foi construído baseado em relações com outros indivíduos.<sup>25</sup> A interação frente a frente entre seres humanos desempenha um papel essencial na construção do indivíduo: é através das relações interpessoais concretas com outras pessoas que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Logo, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos elementos do ambiente

---

<sup>18</sup> BULEGON, Marli; TAROUCO, Liane. **Objetos de aprendizagem, exe learning e moodle: recursos auxiliares para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino médio.** VIDYA, v. 34, n. 1, p. 149-172, jan./jun., 2014 - Santa Maria, 2013.

<sup>19</sup> BULEGON, Marli; TAROUCO, Liane. **Objetos de aprendizagem, exe learning e moodle: recursos auxiliares para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino médio.** VIDYA, v. 34, n. 1, p. 149-172, jan./jun., 2014 - Santa Maria, 2013.

<sup>20</sup> ALVES, Mónica. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais.** 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.

<sup>21</sup> ALVES, Mónica. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais.** 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.

<sup>22</sup> A Interação Social na Teoria de Piaget. **Portal Educação.** Disponível em: < <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-interacao-social-na-teoria-de-piaget/32629>>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

<sup>23</sup> ALVES, Mónica. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais.** 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.

<sup>24</sup> PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação.** 18. ed. São Paulo: Ática, 2000.

<sup>25</sup> ALVES, Mónica. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais.** 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.

culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.<sup>26</sup>

A interação social que está presente em cada momento de nossas vidas é, portanto, um elemento determinante nas nossas ações e de nossos comportamentos sociais: um adulto não pode comportar-se como uma criança de cinco anos e isso ele aprendeu durante o seu desenvolvimento na relação com outras pessoas. Piaget entende o Ser social como o ser que se relaciona com os seus semelhantes, de forma equilibrada. Porém, faz uma ponderação muito interessante sobre a relação equilibrada, onde diz que somente pode existir entre pessoas que estejam no mesmo estágio de desenvolvimento.<sup>27</sup>

É a aprendizagem através da interação com outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico. Esses processos de interação com outras pessoas permitem o estabelecimento de funções psicológicas superiores. Assim, as crianças, por exemplo, começam a utilizar a linguagem como um veículo de comunicação, controle e regulação das ações das outras pessoas, e somente depois de tê-la utilizado interagindo com outras pessoas é que a linguagem se converte em um instrumento confiável para planejar a ação, ou melhor, transformar a linguagem em pensamento.<sup>28</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado nesta discussão, a aprendizagem pode ser definida como um processo pelo qual uma ação é originada ou modificada pela reação a uma situação encontrada<sup>29</sup>, e é através da interação, que é entendida como comportamento de um indivíduo diante da participação de outro, em uma conversa, troca de gestos, em um jogo ou em um conflito<sup>30</sup>, que ocorre o processo de aprendizagem.

A interação social é de extrema importância, pois é por meio dela

---

<sup>26</sup> PARAIZO, Bárbara. **Trabalho pedagógico na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento**. 2010. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

<sup>27</sup> A Interação Social na Teoria de Piaget. **Portal Educação**. Disponível em: < <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-interacao-social-na-teoria-de-piaget/32629>>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

<sup>28</sup> PARAIZO, Bárbara. **Trabalho pedagógico na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento**. 2010. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

<sup>29</sup> Aprendizagem: Conceitos e Características. **Cola da Web**. Disponível em: < <https://www.coladaweb.com/ pedagogia/aprendizagem-conceitos-e-caracteristicas>>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

<sup>30</sup> ALVES, Mônica. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais**. 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.

que as características individuais são formadas, ou seja, as individualidades dos seres humanos foram construídas baseadas em relações com outros indivíduos.<sup>31</sup> A interação entre pares tem muita capacidade educativa, especificamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional.<sup>32</sup>

Segundo Piaget<sup>33</sup>, o homem normal não é social da mesma forma aos seis meses ou aos vinte anos e, conseqüentemente, sua identidade pode não ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis. Isso porque a interação social faz com que os indivíduos formem as suas características e comecem a utilizar o pensamento crítico, que pode ser definido como o processo que usamos para estabelecer a veracidade, a precisão e o valor das opiniões que sustentam as nossas próprias ideias ou de terceiros.<sup>34</sup> É também a habilidade de avaliar corretamente os argumentos utilizados por outros ou construir bons argumentos para si mesmo.<sup>35</sup>

E é através destes três conceitos que o indivíduo irá conseguir desenvolver o seu psicológico, isso porque a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura ou através dos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para tal desenvolvimento.<sup>36</sup> O processo de aprendizagem, através da interação com outras pessoas, também nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico.<sup>37</sup> O pensamento crítico, no sentido da evolução individual, faz com que olhemos para um mesmo fato sob vários pontos de vista, buscando fazer uma análise das explicações, dialogando, argumentando e investigando antes de aceitar explicações prontas como seguras e cabais.<sup>38</sup>

Dentro de uma sala de aula o desenvolvimento do pensamento crítico não depende do professor, do ambiente e nem do conhecimento do estudante, mas está diretamente ligado à interação dos estudantes com o

---

<sup>31</sup> ALVES, Mônica. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais**. 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.

<sup>32</sup> ALVES, Mônica. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais**. 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.

<sup>33</sup> ZANIN, Scheila. **Interação social na educação infantil**. 2014. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Erechim, 2014.

<sup>34</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. **Revista Saberes da UNIJIPA**, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

<sup>35</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. **Revista Saberes da UNIJIPA**, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

<sup>36</sup> PARAIZO, Bárbara. **Trabalho pedagógico na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento**. 2010. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

<sup>37</sup> PARAIZO, Bárbara. **Trabalho pedagógico na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento**. 2010. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

<sup>38</sup> MARTINS, Isabel. O pensamento crítico como aliado à criatividade no ensino de arquitetura e urbanismo. **Revista Saberes da UNIJIPA**, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

objeto de estudo.<sup>39</sup> Segundo Masetto<sup>40</sup>, no ensino superior a ênfase deve ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores. Colocar o estudante no centro do processo educativo, segundo Zabala<sup>41</sup>, não significa situar os professores em um papel secundário, e sim evidenciar que o professor tem como objetivo central promover a aprendizagem. Envolver-se na aprendizagem do aluno pressupõe que o professor tenha uma atuação que seja referência para os mesmos, sem, contudo, se colocar como dono do saber.<sup>42</sup>

É possível perceber que estes três conceitos apresentados, sendo eles: a aprendizagem, o pensamento crítico e a interação social, são coexistentes e dependentes, ou seja, não sendo possível alcançar a aprendizagem sem o pensamento crítico ou a interação social, por exemplo. Segundo Rocha<sup>43</sup>, dentro de uma sala de aula as interações sociais entre alunos e professores constituem um importante fator de motivação para o processo de aprendizagem, e o professor, enquanto facilitador do conhecimento, se destaca como um referencial para o aluno, permitindo que ele utilize o seu pensamento crítico e mantenha uma relação de interação com o meio.

## REFERÊNCIAS

A Interação Social na Teoria de Piaget. Portal Educação. Disponível em: < <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-interacao-social-na-teoria-de-piaget/32629>>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

**ALVES, Mónica. A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais. 2017. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2017.**

---

<sup>39</sup> BULEGON, Marli; TAROUCO, Liane. **Objetos de aprendizagem, exe learning e moodle: recursos auxiliares para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino médio.** VIDYA, v. 34, n. 1, p. 149-172, jan./jun., 2014 - Santa Maria, 2013.

<sup>40</sup> ROCHA, Michelângela. **Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2011.

<sup>41</sup> ROCHA, Michelângela. **Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2011.

<sup>42</sup> ROCHA, Michelângela. **Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2011.

<sup>43</sup> ROCHA, Michelângela. **Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2011.

Aprendizagem: Conceitos e Características. Cola da Web. Disponível em: <<https://www.coladaweb.com/pedagogia/aprendizagem-conceitos-e-caracteristicas>>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

BERNARDINO, Maria et al. **Interação social e metodologias de ensino: o caso do laboratório de troca de afetos - lata sob as narrativas de seus participantes através do mapa conceitual**. In: **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 59-82, 2014. DOI: 10.5007/1518-2924.2014v19n39p59.

BULEGON, Marli; TAROUCO, Liane. **Objetos de aprendizagem, exe learning e moodle: recursos auxiliares para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino médio**. VIDYA, v. 34, n. 1, p. 149-172, jan./jun., 2014 - Santa Maria, 2013.

CAMPOS, Dinah. **Psicologia da Aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. COELHO, Maria; JOSÉ, Elisabete. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, J. R. **Atuação do Professor Presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Parintins/AM**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

DOS SANTOS, Eva. **Inclusão escolar de estudante com necessidades educacionais especiais: o processo de interação social**. 2019. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Isabel. **O pensamento crítico como aliado à criatividade no**

ensino de arquitetura e urbanismo. **Revista Saberes da UNIJIPA**, Ji-Paraná, Vol. 9, 119 – 134, jul. 2018.

MELLO, Elisângela; TEIXEIRA, Adriano. **A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede**. In: IX ANPEDSUL, nº 9, 2012, Caxias do Sul. Artigo. 2012.

PAIVA, Suiany. **a importância da interação social nos grupos de estudos cooperativos**. Universidade Federal do Ceará. 2011.

PARAIZO, Bárbara. **Trabalho pedagógico na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento**. 2010. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PRADANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RIBEIRO, Raimunda Heveline et al. **Gestão de aprendizagem no ensino a distância em instituição de Ensino Superior brasileira sob a ótica dos fatores críticos de sucesso**. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 11, n. 19, 2019.

ROCHA, Michelângela. **Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2011.

SIENA, Osmar. **Metodologia da pesquisa científica: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Porto Velho. 2007.

SILVA, Eva; DELGADO, Omar. **O processo de ensino-aprendizagem e a**

prática docente: reflexões. **Revista Espaço Acadêmico**, Serra, Vol. 8, 40 - 52, dez. 2018.

**WRUCK**, Dianne. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**. Blumenau: Edifurb: Gaspar: ASSEVALI. Educacional, 2008

**ZANIN**, Scheila. **Interação social na educação infantil**. 2014. TCC (Graduação em pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Erechim, 2014.

## 9 - PROJETO GRÁFICO, NARRAÇÃO E ILUSTRAÇÃO: MATERIALIDADES POÉTICAS NO CENÁRIO AMAZÔNICO

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina<sup>1</sup>

### RESUMO

A atual literatura infantil e juvenil é impulsionada por uma intensa e diversificada produção de obras sintonizadas com os diferentes sistemas culturais e artísticos que se traduzem nas vias da imaginação pela palavra, pela ilustração e pelo projeto gráfico. Com essa configuração, as materialidades da obra literária infantil e juvenil atuam na construção de sentidos como marcas de uma produção atenta aos desafios e dinâmicas que se apresentam ao leitor no seu processo de recepção. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo consiste em analisar a atuação das materialidades das obras *O menino e o rio* (2017), de Rubens Cavalcante, e *A menina que sonhava com águas coloridas* (2022), de Márcia Dias, como via para a construção de sentidos e de apreensão. A fundamentação teórica constitui-se a partir dos conceitos relacionados à literatura infantil e juvenil e ao livro ilustrado, a partir das concepções de Colomer (2017), Linden (2018), Ramos (2011), Megnegazzi e Debus (2020). As materialidades da obra *O menino e o rio* e *A menina que sonhava com águas coloridas* são marcadas pela dimensão estética dos recursos que compõem suas materialidades e atuam como vias para a apreensão do leitor.

**Palavras-chave:** Literatura infantil e juvenil. Materialidades. Narração. Ilustração.

### INTRODUÇÃO

As obras *O menino e o rio* (2017) e *A menina que sonhava com águas coloridas* (2022), publicadas pela Temática Editora, têm suas materialidades marcadas pela densidade estética dos seus elementos composicionais. Associados ao formato e à página dupla, os enunciados verbal e visual marcam o diferencial estético do projeto gráfico das obras.

Partindo dessa configuração, a abordagem proposta neste estudo tem

---

<sup>1</sup> Doutorado em Letras pela UNESP. Professora do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas e do Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) fatimamolinaunir@gmail.com

como foco de análise os elementos da materialidade em *O menino e o rio* e as qualidades estilísticas do texto e das ilustrações em *A menina que sonhava com águas coloridas*. Em suas estruturas constitutivas, texto, imagens e projeto gráfico desvelam a plasticidade poética que harmonicamente se entrelaçam e atuam na construção de significados e no processo de apreensão.

Em consonância com essa perspectiva, o percurso de investigação segue pela compreensão conceitual a partir dos estudos de Douglas Menegazzi e Eliane Debus<sup>2</sup> sobre o design do livro ilustrado infantil, no que diz respeito às qualidades estilísticas do texto, das ilustrações e do projeto gráfico. As concepções de Linden<sup>3</sup>, acerca dos elementos inerentes à diagramação do livro ilustrado, aprofundam a base teórica da análise empreendida.

Relacionar as questões teóricas com os elementos da materialidade das obras é o alinhavo que perpassa a investigação proposta. Nesse intento, o percurso inicial segue pela identificação conceitual desses elementos a partir dos espaços que ocupam na composição das espacialidades em *O menino e o rio*. Sequencialmente, a análise desdobra-se sobre os efeitos dessas presenças na construção dos sentidos que perpassam os enunciados verbal e visual em *A menina que sonhava com águas coloridas*.

## 1 O MENINO E O RIO EM SUAS MATERIALIDADES POÉTICAS

As materialidades do livro infantil e juvenil ilustrado na contemporaneidade revelam o campo fecundo de possibilidades que se abre para o estudo das interações entre texto e imagem como acesso significativo para o contato do leitor com a obra. Nesse sentido, as características do projeto gráfico também atuam como elemento dessa composição literária, haja vista a combinação de elementos “para a formação de significados impossíveis de serem construídos ou percebidos de outro modo”<sup>4</sup>. Dessa forma, na obra *O menino e o rio*, essa materialidade revela-se visível na dinâmica da linguagem verbal e visual, que, em suas

<sup>2</sup> MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). **Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção**. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020.

<sup>3</sup> LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

<sup>4</sup> MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). **Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção**. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020, p. 21.

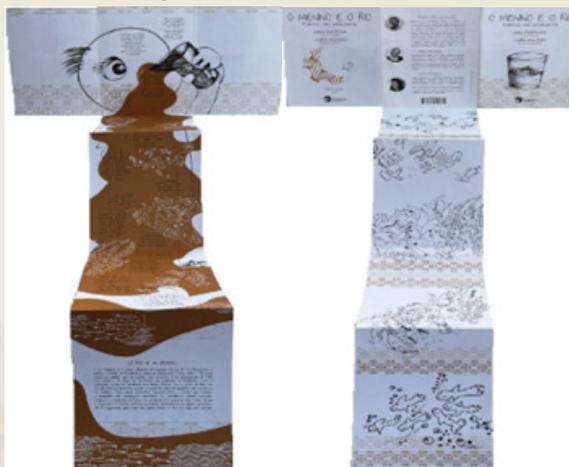
diferentes manifestações, colabora para a construção de significados no ato de apreensão da obra.

Na investigação sobre os elementos fundamentais do design do livro infantil ilustrado contemporâneo, Megnegazzi e Debus<sup>5</sup> relacionam a materialidade, a diagramação, a tipografia, as qualidades estilísticas do texto e das ilustrações, os acabamentos gráficos e os elementos paratextuais e peritextuais como os fundamentais que, em suas intersecções, demonstram “características do projeto gráfico como elemento literário”. Todavia, neste estudo, a análise está direcionada para os elementos relacionados à materialidade que abrange o formato e página dupla, a disposição do texto e das ilustrações no espaço da narrativa que se resvala na diagramação.

Sobre a materialidade do livro ilustrado contemporâneo, Megnegazzi e Debus<sup>6</sup> afirmam que “é um dos principais aspectos de design pela qual o leitor terá contato com a narrativa”. Quanto ao formato, os autores pontuam que “pode colaborar com os significados da narrativa, pois possui uma materialidade que permite, entre outros aspectos, a interação com o público”. Nas considerações dos autores, a interação com o leitor é destacada como um aspecto fundamental que interfere no processo de leitura e interpretação.

Esses aspectos teóricos conduzem ao entendimento de que a confluência poética entre a palavra e a imagem em *O menino e o rio* protagoniza a composição das espacialidades do texto nas suas diferentes

Figura 1: Materialidades da obra



Fonte: (CAVALCANTE, 2017).

<sup>5</sup> MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). **Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção**. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020, p. 16.

<sup>6</sup> MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). **Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção**. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020, p. 26-27.

camadas de apreensão. Em suas estruturas expressivas, palavras e imagens redimensionam o campo de percepção do leitor, em especial, pelo projeto gráfico que, em seus desdobramentos, inova na materialidade do objeto:

O engendramento desses recursos na tessitura narrativa é anunciado na composição da capa e da quarta capa. Em suas estratégias composicionais, esses recursos dão visibilidade à enunciação gráfica que perpassa toda a espacialidade do texto, caracterizada, segundo Cláudia Barbieri<sup>7</sup>, “pelo uso de recursos artísticos e plásticos empregados na sua composição, tais como ritmo, sonoridade, pausas, repetições e outros”. Por esse viés, importa considerar a interação entre texto e imagem integrados à rede de sentidos que perpassa o espaço enunciativo da obra.

Nesse sentido, o enunciado visual da capa, constituído com a ilustração de um copo preenchido com água até a metade e a imagem de um barquinho de papel, atua como elemento articulador na construção dos sentidos da narrativa. Sobre a atuação dos elementos paratextuais, Megnegazzi e Debus<sup>8</sup> consideram que “podem ser minuciosamente planejados em função de contextualizar e reforçar assuntos da história”. Portanto, a ilustração do copo d’água cumpre o papel de criar expectativas e suscitar o imaginário do leitor quanto às possíveis relações com a história a ser lida. O diálogo com a narrativa se instaura a partir dos primeiros versos que constituem o poema narrativo da história do menino e o rio:

ERA UM MENINO  
MEIO AVOADO  
NÃO TINHA MEDO  
DE VIAJAR

TOMOU UM GOLE  
DE POESIA  
NUM CERTO DIA  
PRA FLUTUAR

MAS AO CONTRÁRIO  
DO QUE PENSARA  
EM VEZ DO CÉU  
PARA VAGAR  
TINHA ERA UM RIO  
UM RIO LINDO  
CHEIO DE ENCANTOS

A NAVEGAR  
(CAVALCANTE, 2017)

<sup>7</sup> BARBIERI, Cláudia. Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo. In: BORGE FILHO, Oziris; BARBOSA, Sidney (Org.). *Poéticas do espaço literário*. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009, p. 122.

<sup>8</sup> MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). *Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção*. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020, p. 46.

As estrofes iniciais conduzem ao entendimento de que a água no copo representa o gole de poesia que redimensiona todo o percurso das águas na história. Ao ser ingerida, a água se transforma no rio de encantos por onde o menino navega em uma viagem conduzida pela imaginação. As águas se desdobram em todas as páginas, trazendo consigo as palavras e as ilustrações que preenchem todo o projeto gráfico da obra, uma marca diferenciada nessa produção literária.

Ao fazer referência sobre o projeto gráfico de um livro infantil, Graça Ramos<sup>9</sup> afirma que “pode ser inovador já na materialidade do objeto, apresentando um formato diferente, que requer cortes especiais”. Na obra *O menino e o rio*, essa inovação se dá no desdobramento das páginas, que acompanha o percurso da água ingerida pelo menino. Com esse formato, o livro surpreende pela forma como texto e imagem interagem com o leitor. Portanto, o copo d’água ilustrado na capa serve de liame para os sentidos que perpassam todo o poema narrativo, a partir da presença da água e sua relação com o menino, com o rio e com a poesia.

O percurso das águas atravessa o projeto gráfico e dialoga com o enunciado verbal por meio das ilustrações, que evocam o sentido de encanto que contorna o rio navegado pelo menino. Nesse rio de encantos, “vieram peixes de toda espécie pra conversar”. Juntos, parecem navegar no movimento de um balé orquestrado, seguindo a correnteza das águas e os ritmos das palavras.

Para conversar com o menino, vieram a Sardinha, a Piranha, o Peixe-boi, a Arraia, o Tambaqui, o Mandi, Jaraqui, Dourados e Carás, peixes que habitam as águas dos rios da Amazônia. Por ser um rio de encantos, o tão esperado encontro com o boto não poderia deixar de acontecer. No universo encantado do rio, tudo é possível. Todavia, tudo se desfaz no espanto do retorno, pois o menino precisa voltar para casa e escrever um conto. Nessa escrita, o menino segue inventando a vida e ensinando o canto do rio encantado.

Em consonância com a proposta enunciativa da obra, verbal e visual intensificam a força expressiva do rio e a relação poética do encanto que envolve rio e menino. Nesse sentido, Colomer<sup>10</sup> afirma que “A capacidade do texto e da imagem de oferecer informações através de seus próprios

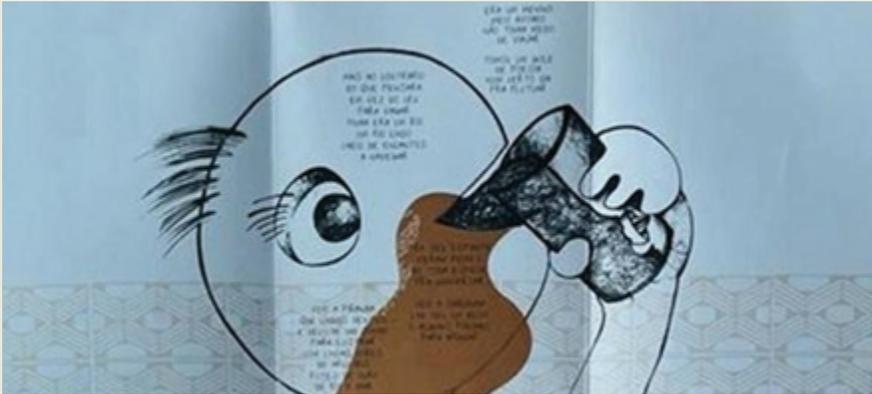
---

<sup>9</sup> RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 145.

<sup>10</sup> COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017, p. 281.

recursos se vê acrescida pelas possibilidades do contrato que estabelecem ambos os códigos”. Na espacialidade da obra, a ilustração expande os significados do texto pelas diferentes perspectivas em que a narrativa se mostra ao leitor. Em seus desdobramentos, verbal e visual estimulam diferentes percepções na construção dos significados que envolvem rio e menino:

Figura 2: O gole de poesia



Fonte: (CAVALCANTE, 2017).

A posição ocupada pela imagem e pelo texto na página dupla do livro intensifica a apreensão dos sentidos em *O menino e o rio*. Sobre os efeitos desse trabalho de diagramação, Linden<sup>11</sup> considera que “é determinante a forma como textos e imagens se inscrevem nesse espaço”. A diagramação, portanto, interfere no processo de percepção, interação e leitura dos poemas narrativos curtos e bem-humorados que contam a história da viagem do menino no rio.

Na ilustração do menino bebendo a água, a imagem sangra no espaço das páginas laterais, um efeito que contribui para valorizá-la. Assim, “o leitor passa sucessivamente da observação da imagem para a leitura do texto, cada um se desvelando em alternância”<sup>12</sup>. A forma como imagem e texto se inscrevem no espaço da página dupla registra a dinâmica que envolve os discursos visual e verbal em todo o percurso do poema narrativo. Pela disposição das imagens e das estrofes, veiculam os efeitos da relação simbólica que une o menino ao rio. Portanto, o formato visual do rio, na espacialidade do texto, desvela as relações de sentido entre percepção e imaginação, que dão contorno ao rio encantado que flui no imaginário do menino:

<sup>11</sup> LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018, p. 65.

<sup>12</sup> LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018, p. 68.

Figura 3: O percurso do rio



Fonte: (CAVALCANTE, 2017).

A organização do conteúdo no espaço da página é um aspecto relevante no processo de apreensão da obra. Megnegazzi e Debus<sup>13</sup> afirmam que a diagramação entre texto e imagem “implica diretamente nas relações de leitura de acordo com a distribuição gráfico-espacial no formato da página dupla”. Essa distribuição em *O menino e o rio* é materializada pela presença do enunciado verbal sobre o visual. Na obra, não há um espaço diferenciado a ser ocupado pelo texto ou pelas ilustrações, pois as duas linguagens interagem no preenchimento das espacialidades.

Conforme revela a figura, as páginas são ocupadas por um emaranhado de formas, cores e traçados, sem moldura, livremente dispostos numa composição única. A esse tipo de diagramação, Linden<sup>14</sup> denomina de conjunção: “Textos e imagens já não se encontram dispostos em espaços reservados. [...] Sejam elas visuais ou verbais, as mensagens se revelam conjunta e globalmente”. Essa conjunção de imagens, palavras e cores pode ser associada aos registros da imaginação do menino e sua navegação pelo

<sup>13</sup> MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). *Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção*. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020, p. 30.

<sup>14</sup> LINDEN, Sophie Van der. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018, p. 69.

rio encantado.

Assim estruturados, texto e imagens atendem ao propósito de dar fluidez à imaginação do menino, pois organizados no mesmo espaço da página, possibilitam uma “leitura mais dinâmica por meio dessa sucessão de imagens e textos curtos”<sup>15</sup>. Na montagem da história, por meio do encadeamento de uma página para outra, essa dinamicidade potencializa a interação entre o leitor e a obra.

No verso das páginas que se desdobram na quarta capa, o enunciado verbal cede lugar para as ilustrações. Na ausência do verbal, o visual assume a função de “expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras”<sup>16</sup>. Os traços simplificados das ilustrações estabelecem proximidade com o código visual infantil na representação dos elementos convocados para a composição da obra. A disponibilidade das ilustrações cria ritmos visuais, produzindo um movimento sequenciado no desdobramento das páginas:

Figura 4: As ilustrações



Fonte: (CAVALCANTE, 2017).

<sup>15</sup> LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018, p. 69.

<sup>16</sup> RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 146.

Assim dispostos, verbal e visual jogam com o lúdico que envolve o encontro do menino com os peixes. A materialidade do livro também atua na compreensão da temática que une o poema narrativo e as ilustrações. De acordo com Linden<sup>17</sup>: “Do ponto de vista do conteúdo, o humor e a sutileza dos temas abordados são trabalhados em função do suporte e da materialidade do livro”. Na obra, esse trabalho ganha visibilidade por meio do projeto gráfico, no desdobramento das páginas que revela o formato da água do rio, bem como por meio do conteúdo perpassado com o fio do humor no diálogo entre peixe e menino. Além do humor gerado pela imagem do boto dançando tango com o mandi, são convocadas temáticas que fazem referência à guerra dos peixes pela sobrevivência, na luta contra o mercúrio e o lixo que contaminam os rios. Atenua a problemática o presente do boto para o menino, o novo livro de Mário Quintana, um indicativo de que a poesia pode ser um caminho para amenizar os males do mundo.

Convergem para esse elemento do design do livro infantil ilustrado os demais elementos relacionados à qualidade estilística do texto e das ilustrações. Assim articulados, imagens e palavras, reciprocamente, atuam na construção dos sentidos que fluem da história do menino e o seu rio encantado.

## 2 ESPACIALIDADES POÉTICAS EM A MENINA QUE SONHAVA COM ÁGUAS COLORIDAS

A expressão estética materializada no discurso verbal e visual em *A menina que sonhava com águas coloridas*, de Márcia Dias, vai ao encontro do pensamento de Maria Teresa Andruetto<sup>18</sup> sobre a natureza da narrativa ficcional: “Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso”. Na obra, a viagem empreendida pela narrativa conduz o leitor a esse território do outro, à vivência de um contato com outro espaço e a experiência de conhecer o outro que ocupa esse espaço:

Ela percebeu que parecia um mundo diferente ao que ela conhecia e que precisava de tempo para entender essas coisas. Mas ela queria aprender. Há um tempo de demora, de espera para conhecer o outro. É um tempo de

<sup>17</sup> LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018, p. 19.

<sup>18</sup> ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, p. 54.

descompasso...

Um descompasso com o relógio do braço, mas que pode ser cronometrado pelo relógio do coração<sup>19</sup>.

É a experiência desse tempo para conhecer o outro, em outro espaço, que a personagem vivencia nessa história de contos e encontros. O convite para adentrar nesse universo mediado pelo sonho e pela imaginação já se anuncia no parágrafo de abertura da narrativa: “– Mas o que tem de bom lá?”<sup>20</sup>. É a chave de leitura para o leitor enveredar juntamente com a personagem na busca das águas coloridas. O “lá” é o indicativo desse espaço que se descortina à medida que a menina antecipa a viagem pelo caminho do sonho: “– Filha, lá iremos ver águas coloridas. – Agora vamos dormir, que nossa viagem será longa amanhã”<sup>21</sup>. A transição para esse mundo é graficamente representada pela disposição das palavras:

E a menina foi falando,  
falando  
falando  
falan...<sup>22</sup>

Nessa enunciação gráfica, a palavra ganha movimento na espacialidade do texto, assume uma representação visual, reiterando os sentidos do verbal que se entrelaçam na tessitura narrativa. Segundo Salisbury e Styles<sup>23</sup>, “O texto como um elemento pictórico é formado para se parecer visualmente com seu tema”. Portanto, a disposição visual das palavras está associada à descrição do estado de sonolência da menina, antes de adentrar no território das águas coloridas que atravessam seus sonhos. Nessa disposição, as palavras ganham o ritmo da ideia representada pela narrativa, tornam-se imagem preche de significados.

No plano da expressão literária, sobressai o modo como verbal e visual atuam nas diferentes formas de representar o dito e o não-dito. Segundo Colomer<sup>24</sup>, “nos livros ilustrados o texto e a imagem dizem algo. É sua função linguística e icônica, respectivamente. Mas, para atender um

<sup>19</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 19.

<sup>20</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 6.

<sup>21</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 8-9.

<sup>22</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 27.

<sup>23</sup> SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo, SP: Rosari, 2013, p. 100.

<sup>24</sup> COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017, p. 270.

propósito artístico, a atenção se encontra direcionada em como o dizem e como o representam”. Assim organizadas, as palavras atendem ao propósito artístico de se alinharem aos sentidos da narrativa, ampliam os efeitos do texto propiciando, assim, um diálogo de proximidade entre a história contada e o leitor:

E o rio-memória-menino-palavra era  
 peixe  
 fogo  
 meio-gente  
 gente-meia  
 meio-árvore  
 meio-onça  
 Era tudo, pois eram muitos,  
 E a menina,  
 Olhava  
 Olhava  
 Olha...<sup>25</sup>

Dessa forma, as qualidades estilísticas do texto estão relacionadas à ideia de enunciação gráfica, ou seja, “ao modo como o texto é materializado”<sup>26</sup>. Esse modo envolve a comunicação por imagem que se instaura por meio da forma do texto, ou a forma como o projeto gráfico pode tornar mais ou menos legível e visível o texto”<sup>27</sup>. Materializados no espaço da narrativa, esses modos de enunciação convergem para o diálogo entre os textos verbal e visual e atuam no preenchimento de lacunas, em consonância com o mundo ficcional convocado pela obra.

Assim configurada, a enunciação gráfica compreende, segundo Luís Camargo<sup>28</sup>, “tanto aspectos linguísticos quanto gráficos, bem como é indissociável da percepção visual do texto, na medida em que se revela sensível aos sentidos”. Nesse campo de percepção, a comunicação visual gerada pela disposição das palavras dá visibilidade às camadas de

<sup>25</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 27.

<sup>26</sup> MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). *Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção*. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020, p. 38.

<sup>27</sup> RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 145.

<sup>28</sup> CAMARGO, Luís. *Encurtando o caminho entre o texto e ilustração: homenagem a Angela Lago*. Campinas, SP. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2006, p. 118.

significação abertas à apreensão do leitor. Por meio desse modo enunciativo, a materialização do texto intensifica as vias de acesso à história narrada e cumpre o propósito artístico de promover uma interação significativa entre a obra e o leitor. Na passagem, o movimento ligeiro entre palavra e pensamento revela a transmutação dos seres que se constituem como parte um do outro, na dinâmica do universo que se descortinava aos olhos da menina.

A viagem da personagem para o universo do sonho também é representada pela ilustração, que ocupa espaço privilegiado na página dupla e antecede a entrada nesse território. A predominância da imagem e a ausência do enunciado verbal ampliam os sentidos em torno do lugar onde estariam as águas coloridas:

Figura 5: As águas coloridas

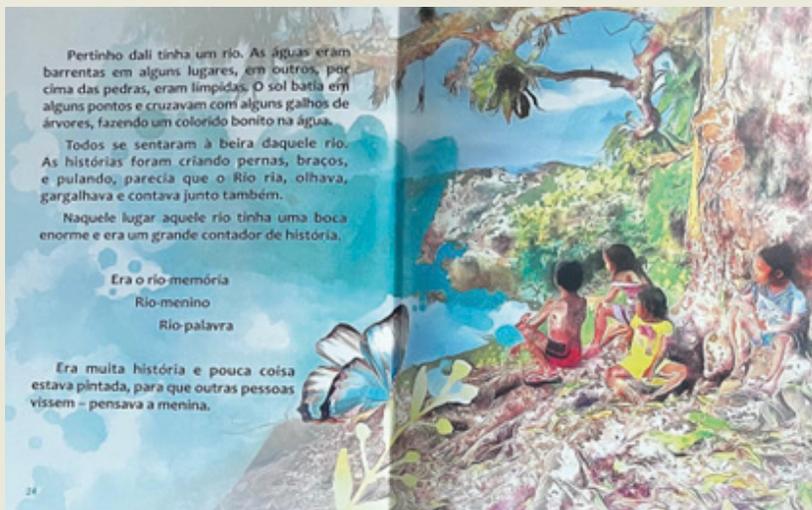


Fonte: (DIAS, 2022).

A presença do colorido expande-se das águas para todos os elementos da natureza, como um portal para o mundo colorido, onde tudo é marcado pela intensidade das cores e pela beleza do encontro. Pensada como elemento estrutural da obra, a imagem, de acordo com Ramos<sup>29</sup>, “torna-se mais rica quando explora as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais. Esses elementos plásticos contribuem para estruturar a narrativa”. Com esse colorido, o encontro da menina com as crianças da floresta, à beira do rio, foi marcado pelas memórias e pelas histórias que ganhavam vida e a atenção do olhar do rio:

<sup>29</sup> RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 146.

Figura 6: O encontro



Fonte: (DIAS, 2020).

Nessa conjuntura da relação simbólica que envolve texto e imagem há a sensibilidade poética do olhar da narrativa: “Naquele lugar aquele rio tinha uma boca enorme e era um grande contador de história”.<sup>30</sup> É para o rio que as atenções estão voltadas e os olhares estão direcionados, como se estivessem atraídos por uma voz que emerge do rio. Na construção desse cenário, verbal e visual unem-se em um processo que Beatriz Feres<sup>31</sup> denomina de semiose textual:

[...] é inegável a contribuição da ilustração para o desenvolvimento não só do repertório imagético-representacional do leitor, mas também de sua capacidade perceptivo-afetiva, tão necessária para o sentimento de pertença ao grupo no qual se socializa, em virtude da capacidade implicadora de temas e valores que a imagem demonstra.

As ilustrações em *A menina que sonhava com águas coloridas* ganham o matizado colorido da temática do encontro suscitado pela narrativa. O encontro com a história, com a memória e com o outro evoca possíveis elos identitários com tempos e espaços do contexto amazônico, poeticamente representados por meio do verbal e do visual na obra. Assim, em suas formas enunciativas, relacionam-se aos efeitos gerados pelo colorido das águas que conduz o sonho da personagem, suscitando, ainda,

<sup>30</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 24.

<sup>31</sup> FERES, Beatriz dos Santos. O que pode a imagem na literatura infantil? Aspectos semi-discursivos da relação verbo-visual em livros destinados à infância. In: MICHELI, Regina; LIMA, Elen Pereira; GARCIA, Flávio (Org.). *A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, p. 168.

possíveis identificações culturais no leitor.

“Ainda bem que os olhos da alma falaram e elas se entenderam”<sup>32</sup>. Esse é o caminho apontado pela narrativa para que a experiência do encontro com a cultura do outro fosse mediada pela pureza da amizade entre os personagens. Assim, todo o colorido da narrativa se revela na beleza do encontro: “As crianças entraram no rio, a pintura de seus corpos iam se misturando com as águas do rio”<sup>33</sup>, um indicativo de que as origens, as histórias e as memórias sempre se enriquecem na possibilidade do encontro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar direcionado para a composição da espacialidade do texto em *O menino e o rio* e *A menina que sonhava com águas coloridas* seguiu pela apreensão dos recursos convocados para a construção espacial da narrativa, a partir dos elementos verbal e visual. Como formas de expressão criativa da linguagem, tais recursos possibilitam aproximar o leitor por diferentes vias de comunicação e de percepção. Por esse viés, importa considerar a interação entre texto e imagem integrados à rede de sentidos que perpassa o espaço enunciativo das obras.

A plasticidade poética materializada nos enunciados verbal e visual das obras dá visibilidade ao papel exercido pelo projeto gráfico e pelas ilustrações como elementos da composição das espacialidades. Em diferentes formas de expressão artística, projeto gráfico, texto e imagem atuam na construção de caminhos que possibilitam uma interação mais significativa com o leitor.

Portanto, em suas estruturas constitutivas, essas materialidades poéticas aliam-se à proposta enunciativa das obras e atuam no processo de construção de sentidos e apreensão, tanto em *O menino e o rio*, de Rubens Cavalcante, quanto em *A menina que sonhava com águas coloridas*, de Márcia Dias.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

<sup>32</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 16.

<sup>33</sup> DIAS, Márcia. *A menina que sonhava com águas coloridas*. Porto Velho: Temática Editora, 2022, p. 26.

BARBIERI, Claudia. Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo. In: BORGE FILHO, Oziris; BARBOSA, Sidney (Org.). **Poéticas do espaço literário**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009.

CAMARGO, Luís. **Encurtando o caminho entre o texto e ilustração**: homenagem a Angela Lago. Campinas, SP. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CAVALCANTE, Rubens Vaz Cavalcante. **O menino e o rio**. Porto Velho: Temática Editora, 2017.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

DIAS, Márcia. **A menina que sonhava com águas coloridas**. Porto Velho: Temática Editora, 2022.

FERES, Beatriz dos Santos. O que pode a imagem na literatura infantil? Aspectos semiodiscursivos da relação verbo-visual em livros destinados à infância. In: MICHELLI, Regina; LIMA, Elen Pereira; GARCIA, Flávio (Org.). **A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores**: reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). **Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção**. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. São Paulo, SP: Rosari, 2013.

## 10 - UM SOPRO DE VIDA: UMA LEITURA INSTIGANTE E OS DIÁLOGOS ENTRE A AUTOFICÇÃO E OS BIOGRAFEMAS

Alexandro Maicon Coêlho Melo<sup>1</sup>  
 Elisângela de Jesus Gomes Campos<sup>2</sup>  
 Elayne Barbosa da Silva<sup>3</sup>  
 Eva da Silva Alves<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho nasceu da recorrente inserção da autoficção presente nos textos de Clarice Lispector. Propõe-se, assim, elucidar o processo da autoficcionalização de sua escrita, mediante as marcas da presença da autora no seu construto estético. O *corpus* de investigação está centrado na obra póstuma *Um Sopro de Vida*, produzida entre 1974 e 1978. Metodologicamente o texto está construído a partir de uma análise crítico-reflexiva dos seguintes autores: Nunes (1995) enfatiza o drama da linguagem; Ferreira (2014) investiga o biografema; Rosa (2018) a presença ficcionalizada da autora; as contribuições cruciais de Klôh (2009) sobre o narrar-se, conjuntamente aos biógrafos Gotlib (2009) e Moser (2009), que destacam o processo de duplicação da figura da autora; para os estudos da autoficção, destacam-se as teorias-chaves de Faedrich (2014), com sua tese *Autoficções*. A hipótese é que Clarice Lispector, por meio de suas criações, se insere em seu texto, ora como autora, ora como personagem, usando o disfarce de uma máscara autoral. Os recursos utilizados por Clarice Lispector, a autoficção e os biografemas, valoram o tom intimista e confessional de seu fazer literário, revelando uma escrita agônica de si. A pesquisa se faz somar aos estudos de outros pesquisadores, proporcionando subsídios teóricos e práticos sobre as interfaces do universo clariciano.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector. Ficcionalização. Autoficção. Biografema.

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Literários (PPGMEL). Graduado em Letras pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atua como pesquisador dos Estudos de Literatura Brasileira do Grupo de Pesquisa Narrativa e Vida do Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: aleks23\_inclito@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Docência do Ensino Superior na Faculdade (Faveni) e graduada em Letras pela Faculdade Metropolitana. E-mail: elisfeliz42@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestranda em Estudos Literários PPGMEL/UNIR. Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: lacerdaleen@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) Dinter com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro e Amazônicos (Gepiaa). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Membro do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: evaalvesgm@yahoo.com.

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa fundamentar e ampliar os estudos sobre a autoficcionalização de si e do processo criador na obra de Clarice Lispector, quando esta usa a experiência da autoficção como um dispositivo estratégico na sua escritura para ser, ao mesmo tempo, narradora, personagem e inventora da aventura de ficção.

Ao flertar com o imaginário ficcional, a própria autora se coloca na atuação narrativa, ao transcriar, no sentido de transformar tudo isto em linguagem, seja como um disfarce de uma máscara autoral, seja como uma praxe da fabulação,<sup>5</sup> para transparecer-se em seus textos. Aqui, analisa-se esse percurso, dentro do viés da autoficção, em sua obra póstuma *Um Sopro de Vida* (pulsações). Essa obra foi seu nono e último romance, escrito entre 1974 e os últimos dias de sua vida, sendo lançado apenas em 1978, emprestando, deste modo, sua realidade à literatura ao necessitar expiar o caráter de desconfiança da ficcionalidade.

O livro proposto no estudo foi organizado por sua amiga íntima, Olga Borelli, reunindo todos os fragmentos e as anotações avulsas. Resgatando a profundidade emocional e introspectiva testemunhadas por uma amizade que confidenciou os últimos momentos de agonia de Clarice Lispector.

O enredo do *corpus* em estudo tematiza uma história de um narrador-Autor que cria a sua personagem, também escritora, e esta se indaga sobre sua própria imagem refletida. Gerada por um sopro de vida ou um sopro criativo, enaltece sua própria história por meio de devaneios. Das sensações, dos detalhes, o romance se assume como ato ficcional, usufruindo das lembranças, das obscuridades da mente humana, e, Clarice Lispector, passa a ser uma espécie de ortônimo, ao passo que, o narrador-Autor e Ângela Pralini, caracteriza um heterônimo clariceano.

A partir de uma abordagem crítico-reflexiva, pelo viés teórico dos autores: Nunes (1995) que enfatiza o drama da linguagem e o jogo de identidade; Ferreira (2014) que investiga o biografema; Rosa (2018) discute

---

<sup>5</sup> Segundo Carlos Ceia: s.v. "fabulação", E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), característica própria do anti-romance, envolvendo uma espécie de alegoria que apresenta como real o que é puramente imaginário, de tal forma que por vezes se torna impossível discernir de modo certo o verdadeiro e o falso. É actualmente (sic) usado para descrever o romance pós-moderno e é discutido por Robert Scholes na obra *Fabulators* (1967). O anti-romance que se define pela fabulação recorre, por definição simples, a todo o tipo de acrobacias verbais e sintáticas para produzir uma narrativa mais artística, ficcional e menos realista do que o romance tradicional.

a presença ficcionalizada da autora; partilha-se as cruciais contribuições de Klôh (2009) sobre o narrar-se, e ainda como suporte bibliográfico, o apoio relevante dos biógrafos Gotlib (2009) e Moser (2009), que destacam o processo de duplicação da figura da autora em sua produção e compartilham a incorporação de um dado da realidade à matéria da ficção. Para os estudos da autoficção, partilham-se as teorias-chaves de Faedrich (2014) com sua tese sobre autoficções, sendo possível com estas escolhas de pressupostos inferir que o real tem muito de ficcional, e vice-versa.

Segundo Faedrich<sup>6</sup>, no impulso, “O sujeito da autoficção está a procura de si mesmo e busca, através do jogo das palavras, escrever os meandros do inconsciente”, facilmente identifica-se o realce desta procura introspectiva na tessitura textual clariceana. Esse gênero híbrido, contemporaneamente (entre a autobiografia e romance, e a inserção da experiência analítica da narrativa de modo a ser autoanalítica, autorreferencial e metatextual), ganha o *status* de autoficcional (perfil da linhagem de narrativas que exploram a subjetividade e privilegiam a escrita do eu). Por meio de reapropriações fragmentadas das experiências de sua vida, o sujeito que escreve e se inscreve na literatura acaba por apropriar-se de espaços variados para expor e revisitar sua vida.

Para validar a categorização da temática de cunho autoficcional, privilegia-se os estudos de Faedrich em sua tese *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura*, tese de doutorado vinculada à Faculdade de Letras da PUCRS, defendida em 2014, sendo estes estudos relevantes para classificar os elementos constitutivos do fazer e do modo como este tipo de narrativa se apresenta:

O termo autoficção dará conta de explicitar esse jogo entre a realidade e ficção, entre o que realmente aconteceu e o que poderia ter acontecido, o termo dará conta de desligar o leitor da noção de autobiografia e de convidá-lo para uma leitura marcada pela ambiguidade, pelo entre-lugar (entre a autobiografia e o romance), pela multiplicidade de práticas, de personalidades e de verdades... Um bom escritor, pode chamar a atenção para sua biografia através do texto ficcional, entretanto, é o texto literário que se destaca em primeiro plano. Os biografemas<sup>7</sup> estão ali funcionando como estratégia de ficcionalização de si<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> FAEDRICH, Anna. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea*. 2014. 251 p. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 36.

<sup>7</sup> Termo barthesiano, seu conceito será aprofundado adiante, mediante a exposição do conceito e aplicação da abordagem na análise literária.

<sup>8</sup> FAEDRICH, Anna. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea*. 2014. 251 p. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 23, grifo nosso.

A relação deste exercício oferece ao dispositivo autoficcional<sup>9</sup> a marca da transparência interior das personagens e do pacto de ambiguidade (entre a realidade desconfiada e a carga de ficcionalidade) no instante da invenção. Privilegia-se a escrita do eu, a superexposição de si e do outro, colocando-se à mostra a vida, pelo texto, na tentativa de a própria escritora aliviar sua alma e se curar de dores e traumas. Clarice temia o papel em branco pronto a ser datilografado em sua máquina de escrever: caçando as impressões, os sentimentos, as anotações imediatas, busca, através da linguagem literária, o desabrochar de angústias e sensações incomuns, visando alcançar a criação de um personagem escritor e, como artifício, fazê-lo repetir a mesma forma de ficcionalizar uma personagem escritora.

A emergência de uma escrita confessional traça as nuances dos eus que se formam e se encaixam com a autoria, confiando uma aventura pela linguagem (representação), onde o texto autoficcional tem como dispositivo a exploração da subjetividade, e põe mais euforia em problematizar inclusive o valor do autobiográfico e do tom questionador do ser enquanto existência.

O estudo da autoficção tem ganhado cada vez mais novos olhares, sendo este um novo gênero literário, ainda em processo de estabelecimento, e por isso tem sido foco de amplos embates, desde a rejeição até o seu fascínio.

Para esclarecer o conceito de biografema, destaca-se as contribuições de Ferreira (2014) em sua dissertação *Clarice Lispector [manuscrito]: o biografema, o estranho e a letra*, pela FALE/UFMG, considerado como um conceito elementar para o desenvolvimento da análise, sendo este um traço que liga a obra à vida da autora, as marcas de seu ato de criação, pois em determinados personagens havia um pouco de vida pessoal a ser revelada:

Clarice escreve com o corpo, trabalha em ruínas, com restos, rastros e fragmentos. Esse é o modo pelo qual Clarice escreve sua dura escritura. Nos restos de ficção de Clarice, na perda da identidade, na fuga continuada, seja na vida, ou na obra, nos significantes, nas escolhas e repetições dos mesmos ou de sua forma escritural, identificamos um ser-obra, com seus biografemas... Refere-se aos pequenos detalhes de um indivíduo, os quais

---

<sup>9</sup> Essa mistura é proposital, "a autoficção fantástica, o escritor está no centro, ele é o herói, mas transforma sua existência e sua identidade em uma história irreal, indiferente à verossimilhança, o duplo projetado se transforma num personagem extraordinário, um puro herói de ficção." (FAEDRICH, Anna. Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea. 2014. 251 p. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 16, grifo nosso.)

por si só podem dizer muito ou dizer um nada a seu respeito: um rasgo, um traço, um passo, um não.<sup>10</sup>

Autora de si, identifica-se com esse perfil inquieto e questionador. Verifica-se a personificação da autora no corpo da escrita, como uma escrita do divã, fazendo de sua representação o testemunho de sua vida, assim U.S.V.<sup>11</sup> tematiza, predominantemente, a experiência de sondagem da consciência de seus personagens, a expressão da expectativa em torno do mistério da morte, do desejo de viver, da experiência de inventar e acompanha na maioria dos temas das obras a indagação sobre o tempo, possibilitando dois pontos de confluência entre sua produção: a invenção do eu e a angústia da criação. Aponta-se, por isso, como uma escrita de forma a autoanalisar-se, daí autoficcionalizar-se.

O rastro deixado por pequenos detalhes simbolizam, ao mesmo tempo, o objeto e olhar sobre o objeto, a busca da coisa na própria coisa, um espaço singular da obra em análise dentro do conjunto de procedimentos estéticos clariceanos, o texto como dupla face do autor, sendo possível perceber: Clarice se conta através de seus dois personagens: o Autor e Ângela.

Neste último sopro clariceano, ao desencadear, assim, questionamentos sobre o limite entre o ser e o outro, entre a realidade e a ficção, entre a expressão e a forma, entre o tempo e a inspiração para o nascimento da palavra, depreende-se, mediante isto, leva-se o leitor ao problema hipotético de pesquisa sobre a pulsão criativa da artista: a questão de Clarice Lispector se aparecer em seus textos nos termos da autoficção. Para entender a hipótese, desbravar-se-á alguns dos mais relevantes momentos de sua biografia, para relacionar até que ponto a sua escrita faz cisão do sujeito narrador convertido em personagem e este narrador figura a voz da autora na obra.

A relevância do arcabouço teórico de Susana de Sá Klôh em sua tese de doutorado pela UFRJ, em 2009, intitulada *Clarice Lispector e o narrar-se*, traz a análise da presença ficcionalizada de Clarice em sua vasta produção, importante, ao expressar as marcas identitárias de vida que exibem a autora em seu discurso criativo, acentuando essa estratégia ainda mais em seus últimos livros, marcados pelo diálogo livre:

<sup>10</sup> FERREIRA, Sabrina. Clarice Lispector [manuscrito]: biografema, o estranho e a letra. 2014, 132 p. **Dissertação** (Mestrado em Letras- Teoria Literária e Literatura Comparada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. p.14, grifo nosso.

<sup>11</sup> Essa abreviação da obra *Um Sopro de Vida*, serve para facilitar a compreensão do leitor do presente estudo.

Tais elementos nos fornecem pistas de como se estrutura a derradeira escritura de Clarice Lispector, o que não deve ser confundido, em momento algum, com mero biografismo. Não é nosso objetivo aqui, traçar a trajetória de vida da escritora, mas sim perceber e analisar como essa escritora aparece, **personagem de si mesma**, em sua obra. Clarice, encontra-se nas entrelinhas, **fundindo-se às suas personagens, mas também repelindo-as, negando-as.**<sup>12</sup>

Esse sujeito da narrativa clariceana aparece diante de indagações, fundindo-se ao próprio enredo; contaminando toda a ficção, sempre em busca de respostas, as mais variadas, para o enfrentamento de questões ontológicas. Na verdade, adentra-se no processo de afirmar-se/negar-se, revelar-se/esconder-se, elaborando um jogo narrativo que merece atenção. Sabe-se, é um terreno perigoso, um tema controvertido e polêmico para muitos estudiosos, no entanto – e, talvez, por isso mesmo –, é assunto merecedor de estudo mais aprofundado.

## 1 QUE MISTÉRIOS TEM CLARICE? A AUTOFICÇÃO E A ESCRITA BIOGRAFEMÁTICA

Clarice Lispector não nasceu Clarice. A menina nasce em exílio e viagem, chamando-se Haia, conforme Gotlib<sup>13</sup>, ou Chaia, segundo Moser<sup>14</sup>, por analogia à Clara, nas leis fonéticas, abrigou-se Clarice, tendo em vida vários nomes, vários perfis, várias máscaras, sendo, estes, esboços da procura da sua identidade misteriosa pela palavra, pela matéria prima da literatura. Quer seja Haia ou Chaia, em hebraico quer dizer “vida” ou “animal”, seu nome também é motivo de grandes investigações teóricas, questão esta que não será aprofundada aqui por conta da limitação hipotética de nossa pesquisa.

Essa personalidade misteriosa está longe de ser um mito, pseudônimo, *ghost writher* ou um escritor masculino, como imaginava a crítica da época, quando do aparecimento das primeiras obras. Veio ao mundo, comprovadamente, em 10 de dezembro de 1920, em terras ucranianas, numa pequena aldeia chamada Tchetchnilk<sup>15</sup>, na região de Vinnitsia; na realidade, o lugarejo marca a biografia da autora apenas por acaso, pois a

<sup>12</sup> KLÔH, Suzana. Clarice Lispector e o narrar-se. 2009. 137.p. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas- Literatura Brasileira) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. p.16, grifo nosso.

<sup>13</sup> Livre-docência em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1993). Grande pesquisadora brasileira da USP, autora da biografia “Clarice, uma vida que se conta”, entre outros estudos.

<sup>14</sup> Autor da biografia Clarice, o livro traz um panorama quase visceral do que foi a vida de Clarice. O autor remonta passagens que faz o leitor ter muito mais vontade de conhecer sobre a vida e a obra de Clarice Lispector.

<sup>15</sup> Mapa da cidade Tchechenilk e a imagem do google anexado, de tão pequena que na época nem figurava no mapa. Um lugar místico em guerra e em caminhos desconhecidos, nasce a escritora.

família passou por lá quando Marieta, a mãe, deu à luz a futura escritora.

Clarice nasceu em meio a um cenário hostil de guerras. Sua família precisou fugir das violentas perseguições aos judeus<sup>16</sup> – nas sanguinolências históricas da Primeira Guerra Mundial, que sua família atravessou, e das Revoluções na Rússia, em 1917 –, acontecimentos estes que grifam a reprodução de alguns momentos traumatizantes da autora junto a sua arte de fabular.

A sua infância fora marcada sobretudo pela doença da mãe: vendo-a parálitica, associava seu nascimento ao mal que atingira Marieta, até sua morte em 1930, quando ainda tinha nove anos de idade. Não por acaso, este trauma da dor pela doença e morte da mãe atinge misticamente toda a prosa clariceana:

Nasci na Ucrânia, terra de meus pais. Nasci numa aldeia chamada Tchechenilk, **que não figura no mapa de tão pequena e insignificante**. Grávida de mim, os **meus mais já estavam se encaminhando** para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido: pararam **em Tchechenik para eu nascer** e prosseguiram viagem. **Cheguei ao Brasil com apenas dois meses de idade.**<sup>17</sup>

A família Lispector não estava entre os primeiros refugiados da cidade, mas Tchechenilk tinha sido fundada por refugiados, e deve seu nome a eles. Aquela época foi marcada como um tempo de frequente conflito religioso entre os cristãos. O fato mais notável acerca da região de onde proveio Clarice era a sua mística relação com o divino, esse fascínio garantia um ar de impenetrabilidade sobre sua origem. Durante toda sua vida, um conjunto de lendas, dúvidas e erros surgiram em torno da jovem Clarice e da escolha da densidade (efeito de uma consequência) da narrativa presente em suas obras.

Embora tenha chegado ao país na primeira infância, sempre pareceu estrangeira a muitos brasileiros e à crítica literária da época, não por causa de seu nascimento na Europa ou dos muitos anos que passou no exterior, mas por seu modo de falar. Ela ceceava, e as pronúncias dos “r”, ásperos, guturais, davam-lhe um sotaque estranho. Sustenta-se que “ela se debateria ao longo de toda a vida entre a necessidade de pertencer e a tenaz insistência em manter-se à parte.”<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Havia os *pogroms*, ou seja, violentas perseguições aos judeus, com destruições, saques, assassinatos, estupros; ataques contra os judeus da Europa Ocidental.

<sup>17</sup> LISPECTOR *apud* MOSER, Benjamim. **Clarice, uma biografia**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 19, grifo nosso.

<sup>18</sup> MOSER, Benjamim. **Clarice, uma biografia**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 20.

As sanguinolências na Ucrânia foram desmedidas, seguidas de assassinatos, epidemias e mortes; perpassam a história, do sangue mongol de Kiev, em 1940, a explosão em Chernobyl, em 1986. O ano de 1920 se destaca como particularmente horripilante. Doze anos depois, Stálin começou a impor a fome sistêmica aos camponeses do país, e nove anos depois, a invasão de Hitler matou 5,3 milhões de pessoas, um em cada seis habitantes.

Era um tempo de conflito religioso entre os cristãos. Os príncipes trouxeram a pretensão da cidade à sua modéstia fama “de grandes haras que produziam cavalos valiosos.”<sup>19</sup> Sendo importante traçar alguns momentos da vida para entender o jogo de identidade estabelecido entre seu fazer poético e suas experiências de vida - esse cavalo aparecerá como comparação de poder e desejo de liberdade em sua prosa “eu sou um abismo de mim mesmo... e os cavalos brancos enchem minhas pupilas”<sup>20</sup>, o cavalo - o vocábulo, inaugura um biografema, mais adiante será construído a análise reflexiva sobre o viés biografemático de alguns trechos da obra adotada para sustentar a investigação proposta.

Em 1935, pais e filhos mudaram-se para o Rio de Janeiro, onde Clarice estudou Direito, trabalhou como jornalista e se casou, em 1943, com o diplomata Maury Gurgel Valente. Por conta da carreira do marido, a escritora morou em vários lugares - em Belém, na Itália, na Suíça, na Inglaterra e nos Estados Unidos -, continuando o nomadismo que marcou sua vida desde o nascimento.

Sobre o contexto da época de Clarice, pode-se incidir: as perseguições, os preconceitos raciais e políticos da época (pelo fato de serem judeus) atravessaria as expressões austeras; a ditadura, a censura, a Segunda Guerra Mundial, idem. De família humilde, destinada às agruras, como atestam a doença e morte da mãe Mania ou Márian (em português suscita a versão Marieta), o pai, Pinkhouss, que ao chegar ao Brasil ganha o nome de Pedro; e a doença do filho Pedro, com problemas mentais - esquizofrênico. Estes acontecimentos atingiram a literata em forma de traumas e culpas, exprimindo uma atenção maior à rememorações, às lembranças expostas por fluxos na escrita. Sem massagear os egos, redige as impressões sobre a gênese do processo da escrita, muitas vezes oscilando entre a ficção e traços biográficos.

<sup>19</sup> MOSER, Benjamim. **Clarice, uma biografia**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 29.

<sup>20</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 56.

Clarice, neste círculo vicioso de fatalidade, evidencia em sua escritura uma densidade psicológica. A subjetividade presente revela a identidade da autora em suas representações. Tinha defeito de dicção (língua presa), ia a cartomantes e fazia análises em psicanalistas; assim era a rotina que ilustra os enredos de sua narração - a doença e morte da mãe, do pai e da avó, todos, de forma trágica, marcariam o destino da jovem escritora -, marcados por uma forte presença do eu, visto como construção de uma identidade ficcional camuflada, objetivando um desejo de liberdade de dizer, de expressar, de falar sobre as vivências e as sensações imediatas.

Conheceu o Nordeste e o exterior, um período muito duro (participando da vida diplomática do marido) e quando permanecia longe do Brasil, se acentuavam suas crises, suas tristezas e culpas. A partir de 1959, a senhora Clarice Lispector Gurgel Valente<sup>21</sup> volta ao Brasil. Ao passo que inicia a sua vida carioca, solteira e de financeiro abalado, passa a escrever por encomenda, sendo esta prática um desafio e um sofrimento, pois não era este seu objetivo ao escrever, a autora mesmo confidenciou: “escrevia para se sentir viva”.

A escritora veio para o Brasil refugiada de uma guerra, passou a infância com muitas dificuldades financeiras, e, quando fora casada, frequentava, não com gosto, importantes círculos sociais. A partir da década de 1960, com falta de dinheiro, separada do marido, com dois filhos para criar, não conseguira sobreviver apenas da pensão que recebia e dos direitos autorais, sendo obrigada a conseguir outras fontes de renda, realizando trabalhos na imprensa, compondo colunas femininas sob pseudônimos, entrevistando ou escrevendo crônicas. Era uma pessoa muito discreta e reservada. Não gostava de dar entrevistas, nem de ser fotografada. Onde o lugar que Clarice mais se encontrava foi a sua entrega à escrita, onde mantinha sua alma em eterno conflito enquanto escrevia. Para aquela que narra, o trabalho com a escrita lhe garantia a sua presença no mundo.

Seguem-se as fatalidades: na madrugada de 1966, ocorreu um triste incêndio em sua casa, deixando-a com marcas profundas no corpo. Nesse ínterim, uma jornada de cinquenta e sete (57) anos de idade configura uma entrega plena à Literatura, corroborando as marcas de vivências espelhadas na sua literatura. As incidências frutificam a oscilação entre situações vividas

---

<sup>21</sup> Segundo Gotlib (2009, p. 38) “mas não usa apenas um nome de casada. Adota assinaturas variadas: Clarice Gurgel Valente, Clarice G. Valente, [C.L.]”, nome dela enquanto esteve casada, não o utilizava para assinar suas autorias.

e ficcionais ao estabelecer um drama com a linguagem, especificamente, desta maneira, estes traços embasam o olhar da pesquisa, onde a escrita autoficcional problematiza a relação entre a vida e a narrativa.

O livro *U.S.V.* foi elaborado dentro de um período aflitivo e solitário da vida da escritora. Se completa pelo inacabamento e pela imperfeição textual; dramatiza, assim, o embate misterioso onde sempre se movera. Ao ficcionalizar a questão do emprego da linguagem e o dilema paradoxístico (do real e do inventado) da criação para a captura do sentido da vida, da morte e da escrita, questionar aquilo que se cria é questionar a sua própria invenção fabulada pelo instante fugaz de tempo. Morava sozinha, neste período já havia adquirido o câncer o qual lhe ceifaria a vida às dez e meia da manhã do dia 9 de dezembro de 1977, às vésperas de completar 57 anos. De forma avassaladora, o câncer a levou em apenas dois meses, e mesmo hospitalizada, nos últimos dias ditava os seus trechos a sua amiga Olga Borelli.

No procedimento inventivo de *U.S.V.*, percebe-se o desdobramento do narrador-personagem reduplicando o agônico, em *mise-em-abyme*,<sup>22</sup> do texto para promover a autoreflexibilidade do texto. A técnica singulariza a prosa poética numa relação de semelhança com a obra que o contém, “a autoficção ganha força, pois, entre outros aspectos, promove o embaralhamento de fronteiras entre o ficcional e autobiográfico”.<sup>23</sup> Pela ficcionalização de um acontecimento (de escrita e de vida), a autora encontra a oportunidade de falar sobre si e desdobra-se dentro de uma formatação ficcional.

## 2 UM SOPRO DE VIDA: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA DA AUTOFICÇÃO E O BIOGRAFEMAS

Em 1974, Clarice Lispector começa a escrever o manuscrito de um de seus últimos livros, pouco antes de sua morte. A escrita era sua fatalidade. Ao seu leitor custa adaptar-se. Seu maior entrave era manter essa busca de deprender os mecanismos da discursividade da linguagem ocupando o cerne da temática. Ela escrevia por necessidade de se compreender. Seus

<sup>22</sup> Segundo o *E-dicionário de termos literários* de Carlos Ceia (versão virtual), consiste num processo de reflexividade literária, de duplicação especular. Tal auto-representação pode ser total ou parcial, mas também pode ser clara ou simbólica, indirecta. A técnica favorece, assim, um fenómeno de encaixe na sintaxe narrativa, ou seja, de inscrição de uma micro-narrativa noutra englobante, a qual, normalmente, arrasta consigo o confronto entre níveis narrativos.

<sup>23</sup> OLIVEIRA, André; RICIERI, Francine. Nascer do útero do mundo: autoficção em Água viva. *Sociopoética*. São Paulo, v.1, n.21, 38-49, jan./jun.2019. p. 42.

romances, quando perdem em solidez, ganham em representatividade - uma linguagem instigante, impositiva e escorregadia, navegando em águas obscuras e ambíguas. A narrativa em estudo converge sobre a luminosidade da ficção/não-ficção, na realidade, sobre um denso e entranhado convívio com o fenômeno autoficcional e biografemático. A preponderância textual apresenta o sussurro dos fatos, no limiar do silêncio e das letras.

A representação aborda a vida e a morte do início ao fim, de modo paradoxal, atravessada pelo movimento da escritura, exposta como um diálogo entre os diários dos personagens. Constata que é perigoso escrever de uma forma libertadora (impulsiva e agônica), convidando seus leitores à descoberta de todo prazer da narrativa, um convívio que singulariza pela perseverança metódica com a expressividade textual, preferindo o risco da aposta, onde se compara o ato criador/fundador da vida no universo.

O projeto ficcional performático viabiliza o traço marcante de fazer indagações, podendo aproximar e afastar-se o tudo de tudo. Carrega-se nesta encenação a certeza da morte, onde parece beijar a morte, viver com a morte; um laço estabelecido ao tentar esgotar o máximo o limite da expressão e da forma, uma escritora que interiorizou o escrever como destino absoluto. Conforme se perceber na prosa de Lispector:

Isto não é um lamento, é um grito de ave de rapina. Irisada e intranquila. O beijo no rosto morto. Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida. Viver é uma espécie de loucura que a morte faz. Vivam os mortos porque neles vivemos. A sombra de minha alma é o corpo. O corpo é a sombra de minha alma. Este livro é a sombra de mim. Peço vênias para passar. Eu me sinto culpada quando não vos obedeco.<sup>24</sup>

Os substratos temáticos da obra produz um eco, espelhando o criador e a sua criação, dilacerada entre o existir e o escrever, entre razão e a sensibilidade. O livro sendo a sombra dela, uma contextura dissimulada pela travessia de um desejo de liberdade, representada pelo grito de ave de rapina na abertura do agora, ao confessar-se, ao narrar-se diante do mundo, em público, seus típicos paradoxos: entre a vida e a linguagem, entre a vida e a morte, entre a vida e a escrita, com a necessidade de transformar seus personagens em palavras, entregando ao seu leitor até mesmo fatores não literários.

Na voz da primeira pessoa, o narrador-personagem, alcunhado de "Autor", usa da metatextualidade de uma forma crítica, fundando-se em

<sup>24</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 3-4, grifo nosso.

confronto com a identidade fictícia de seu personagem. O narrador de U.S.V. é a própria Clarice, que se exhibe, quase sem disfarce, ao lado de Ângela Pralini, a personagem principal, também qualificada como escritora do romance. O Autor e Ângela, sendo a voz de Clarice, se inventam, mantendo um esquema triádico de composição, ambos com heterônimos da romancista. Clarice Lispector, mais presente que ausente, com o elemento binário: o feminino e o masculino em oposição e complementação de si, altamente consciente do fazer literário.

A temática dominante é o trabalho com sua própria matéria-prima, enveredada por duas angústias: o ato de criar e a expectativa frente à morte, pois, nesse ínterim, Clarice já sabe que um câncer poderá lhe matar, “fica estabelecido uma conversa em silêncio entre o Autor do livro e sua personagem Ângela, se equivalem e superpõem”<sup>25</sup>. Sem esquecer de seu leitor, ela promove o pensamento reflexivo, levando seu público a encontrar pedaços de si mesma, rupturas de uma vida em ruínas.

Para facilitar a compreensão, demonstrar-se-á, por meio de quadro sintético abaixo apresentado, características do narrador e da protagonista abaixo, sendo estes os achados mais significativos que valoram as suas qualidades, no qual chega-se ao entendimento. Estes atributos garantem significações à obra:

Atributos do O Autor do Livro (narrador-personagem)	Atributos de Ângela (personagem-protagonista) também escritora do romance
Narrador -personagem	Personagem protagonista, pseudo-escritora e pintora.
Masculino	feminino
Sou equilibrado e sensato.	Nasceu no Rio de Janeiro, tem 34 anos, um metro e setenta de altura, e é bem-nascida, embora filha de pais pobres. Uniu-se a um industrial; Nasceu para correr perigo.
Sério e honesto	Ágil, graciosa, cheia do badalar dos sinos
Escuro, noite	Quase sem luz alegre
Reto	Curva interminável sinuosa
Lógico	Intuitiva
Controlado	Livre
Incógnito	É a vertigem do autor, a reverberação, espelho,

Fonte: desenvolvido pelos pesquisadores, 2022.

<sup>25</sup> MIGUEL, Gilvone. O projeto ficcional de Clarice Lispector em Um Sopro de Vida (Pulsões): confronto de si mesma. *Revista Alere*, Mato Grosso, v. 09. n. 09, p. 177-205. Jun. 2014. p. 192.

Angela é o contrário e, ao mesmo tempo, complemento de seu criador, “eu sou o autor de uma mulher que eu inventei e a quem dei o nome de Ângela Pralini.”<sup>26</sup> Um eu poético adentrando no paradoxo da alma humana: o masculino e o feminino exposto; momentos privilegiados onde a personagem joga com seu destino, em que o ser descortina a realidade íntima das coisas e de si. Se nota a rigidez do seu criador e o desejo de liberdade de sua criatura.

O narrador, sendo um homem, precisara de um tom feminino na obra para dar mais cor à sua escrita. A imagem fraturada do Autor é suplementada pelo nascimento de sua cria. Esse lado feminino tem aguda percepção de detalhes, desmantela a lógica prosaica e adoça uma prosa mais a fim do poético, transluz seus instantes iluminados e reveladores por todo romance.

A personagem empresta sua paixão, tendo um papel fundamental na organização da trama: permitindo as ações, assume-as, vive-as, liga-as entre si e lhes dá sentidos e sabores. Com base no pensar, “toda história é história de personagens”<sup>27</sup>, a linguagem dará conta do indivíduo, seu criador, de modo fragmentado, confessando a identidade de sua *persona*:

Ângela é um cachorro vadio atravessando o deserto das ruas, nobre cão vira lata (sic), **segue a trilha do seu dono**, que sou eu. Mas muitas vezes descarrilha e se dirige em vagabundagem livre para nenhum lugar. Nesse nenhum lugar eu a deixo, já que ela tanto quer. E se encontra **o inferno em vida** será ela própria a responsável por tudo. Se quiser seguir então me siga porque assim sou eu que mando e controlo. Mas não adianta mandar: **essa criatura frívola** que ama brilhantes e pérolas me escapa como escapa a ênfase indizível de um sonho.<sup>28</sup>

Na primeira aparição de Ângela (a personagem protagonista), constata-se que é seu criador que lhe apresenta ao mundo e aos seus leitores. Após um sonho, nasce Ângela. Seu antropônimo<sup>29</sup> ficcional, como artifício da autoficcionalização, idealiza uma identidade ao se comparar com a motivação etimológica de Ângela: “um anjo carregado por borboletas azuis?

<sup>26</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 18.

<sup>27</sup> REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Tradução: Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. p. 41.

<sup>28</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 37, grifo nosso.

<sup>29</sup> O estudo baseia-se na teoria de Camargo e Seide (2018) publicado na Revista de Letras, UFPR, intitulado *Clarice Lispector aos olhos da antroponomástica: o antropônimo ficcional como artifício da (des)personalização*. Visualiza a Onomástica Ficcional, ciência que estuda os nomes próprios, quando se refere a pessoas- antropônimos, identifica um indivíduo e a idealização de uma identidade, os nomes próprios tornam-se corpus científico, necessário e intencional para elaboração dos personagens, fomentando a produção de sentido da obra.

Anjo não nasce nem morre. Anjo é um estado de espírito”<sup>30</sup>, metaforiza-se a identidade fragmentada, o nome enquanto contorno do sujeito ficcional. Este signo-anjo vê em seu criador o sentido da conquista da liberdade, o anjo com asas, pronto a voar.

A aparição, não da epifania<sup>31</sup>, mas de “angelofanias [...] preparadas por aparições de anjos”<sup>32</sup>, traduz como epifânico uma espécie de salvação após esta revelação ir aparecendo no texto, informando de uma coisa essencial e que de repente se fixa, perceptível aos olhos de quem ler, pois ele (o Narrador) a criará, e ver nisto um deslumbre, este será o vôo diante das brutalidades das palavras dando vida a sua personagem, como que diante de um sopro; cabe frisar: elabora-se frente a este ato inaugural de nascimento de uma vida grandes coagulações metafóricas na zona do nível, submetendo o ser da ficção a uma pesquisa vital contínua; recupera-se, ainda, “a dissolução do herói em palavras, o desnudamento do processo narrativo, a rarefação do enredo, a quebra do tempo linear e do espaço físico”.<sup>33</sup>

O Narrador-personagem sofre pela angústia de criar sua personagem e desejar entender o sentido de dar vida a ela, sendo este parte do jogo irônico, na sedução em meio aos de diálogos produzidos na narrativa, pois prescinde a invenção do seu dono, discurso entremeado por iluminados atalhos poéticos; alegoricamente, ao divinizar Ângela como anjo, ser de uma escala espiritual mais elevada, agindo ironicamente como um espelhamento embaçado, “o que estou escrevendo aqui, meu ou de Ângela, são restos de uma demolição de alma, são cortes laterais de uma realidade que se me foge continuamente”<sup>34</sup>. Como não matara, a representação (Ângela) seguiu os caminhos de seu dono, por uma narrativa errante, ao desaguar no fluxo de consciência da autora, no desejo da escritora de ser livre.

O ponto de vista acontece na Visão por Trás, ou seja, o narrador domina todo um saber sobre a vida da personagem e sobre o seu destino, típico de certa linha do romance do século XVIII, em primeira pessoa, que

<sup>30</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 12.

<sup>31</sup> O termo epifania significa manifestação tem fundamentos nos pareceres críticos de Olga de Sá em seu livro *A Escrita de Clarice Lispector*, oferecendo este estudo, a experiência de um denso e entranhado convívio com o mundo da autora; ainda investiga a fortuna crítica da autora, focaliza os elementos intrínsecos à obra de Clarice: o tempo e a linguagem, o processo epifânico, as contribuições inovadoras de Clarice para a prosa brasileira.

<sup>32</sup> SÁ, Olga. **A Escrita de Clarice Lispector**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979. p. 168.

<sup>33</sup> SÁ, Olga. **A Escrita de Clarice Lispector**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979. p. 331.

<sup>34</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 10.

usa o monólogo interior e o fluxo de consciência. A Narração e a ficção praticamente constroem juntas o romance enquanto gênero, pois já pressupõe uma realidade prosaica. O estilo se beneficiará dessa liberdade maior de narrar. O narrador fala pessoalmente para um leitor, numa sociedade dividida (pós-moderna), não sendo necessário o verdadeiro, mas o que parece sê-lo, “eu quero a verdade que só me é dada através do seu oposto, de sua inverdade”<sup>35</sup>.

Nas cenas, mostra-se aos leitores, através de diálogos mais detalhados, a resposta para a pergunta: sob qual ângulo ou foco encara-se a diegese? O narrador é onisciente intruso, pois “tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima ou como quer, adotando um ponto de vista divino”<sup>36</sup>, tendo a plena noção de tecer considerações sobre o pensar mais íntimo e global de sua arquitetura textual. O escritor, como Deus-criador, pode, ainda, mudar e adotar sucessivamente várias posições. O traço predominante é a intrusão, comentando sobre a vida, sobre costumes ou caracteres. Ver-se um eu que tudo segue, tudo sabe e tudo comenta. Analisa e critica sem nenhuma neutralidade. Até driblando-se a todo tempo, o “Autor.- não sei qual vai ser o clímax deste livro. Mas, à medida que Ângela for escrevendo, reconhecê-lo-ei.”<sup>37</sup>

Em suma, Clarice não escreve como ninguém, e ninguém escreve como Clarice. A objetividade na prosa é contestada, e a sua moderna escolha pela subjetividade expande-se:

Na verdade no nosso século a narrativa se fragmenta em múltiplos centros. Entramos **a desconfiar das visões** totalizadoras e explicativas do universo, porque o vemos **fragmentado**, dividido e caótico. Nem a religião nem a ciência conseguem mais apaziguar a nossa insegurança e nossa desconfiança. A esse fenômeno “reflexões sobre o **romance moderno**” (sic) em que analisa a perda do centro, na literatura, por analogia ao que chama de desrealização ... abala-se a cronologia, fundem-se passado, presente e futuro, assume-se e se **expõe o relativo** na nossa percepção do espaço e do tempo, desmascara-se o mundo epidérmico do senso comum, denunciando como simples aparência: a distensão temporal é revirada pelo avesso, pela criação de uma simultaneidade.<sup>38</sup>

Com estas alterações na organização interna das obras romanescas, radicaliza-se o monólogo interior no fluxo de consciência. Essa crise na

<sup>35</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 8.

<sup>36</sup> LEITE, Ligia. **O foco narrativo**. São Paulo: 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 27.

<sup>37</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 87.

<sup>38</sup> LEITE, Ligia. **O foco narrativo**. São Paulo: 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 71, grifo nosso.

representatividade, dita, com a substituição por uma voz diretamente envolvida no que narra. Verifica-se o aprofundamento no processo psíquico do personagem-narrador, no limite da expressão do inconsciente: uma nova experiência estética da personalidade humana, ao tratar da precariedade da sua situação num mundo<sup>39</sup> caótico, sempre em transformações, abalado por um cenário capitalista de cataclismos guerreiros, com seus imensos movimentos coletivos, espantosos progressos técnicos, desencadeados pelas ações do homem. Com esta técnica moderna, começa o narrador a envolver-se na situação narrada, apagando os contornos entre o passado e o presente, perspectiva essa sustentada pela noção de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

O ambiente está carregado de características psicológicas, “é um desencontro cruel, é uma casa vazia, mas tem cachorro dentro latindo.”<sup>40</sup> Salienta-se, uma casa vazia retrata um lugar seguro, vazio, toca no simbolismo de toda uma experiência a se experimentar enquanto narração. Destaca-se um clima místico e psicológico iluminando a mente aflita pelo ato de criar sob uma superfície de medos e dilemas, no ato de ser o gestor de sua personagem, movendo-se ao latir de um cão, sendo este, cão, o símbolo do melhor amigo do homem. Porém, aqui será a metáfora da intenção de exprimir o inexprimível, “em cada palavra de Clarice há um coração em que circula sangue”<sup>41</sup>, designando a marca de todo percurso esquemático da escrita de Clarice, em seu desejo de exprimir o inexprimível:

Libero Ângela, não a julgo - deixo ela ser. Ângela.- eu mal entrei em mim e já quero sair. Eu descubro que estou além da voracidade. Sou ímpeto partido ao meio. Mas de vez em quando vou pra um impessoal hotel, **sozinha**, sem nada o que fazer, para ficar nua e sem função. Pensar é ter função? Sozinha no **quarto do hotel**, eu como a comida com bruta e grossa satisfação mas, logo se instala. E então eu vou para o meu castelo. Vou à minha preciosa solidão... **é meu quarto é monge sensual** ... abrirei a janela do meu quarto e receberei nua a água do céu.<sup>42</sup>

A casa também máquina a imagem agônica da mente do narrador-autor e de Ângela. Quando Clarice saíra para o hotel, ou para outros lugares,

<sup>39</sup> Para Leite: “mundo reificado pelo domínio da mercadoria, à standardização provocada pela produção em série e pelos meios de comunicação de massas que tenderiam a tudo homogeneizar na mediocridade do meio-termo vendável, pela inserção do autocomentário irônico”. (LEITE, Ligia. **O foco narrativo**. São Paulo: 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 72).

<sup>40</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 27.

<sup>41</sup> BITENCOURT, Anderson. O ato de criação da escrita segundo Clarice Lispector: o escrever deságua na insuficiência da linguagem. **Letras Escreve**. Amapá, vol.1, n.1. jan./jun.2011.p. 106.

<sup>42</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 35.

era para renovar a sua inspiração criadora, ela, nesse quarto de sua casa, cria, inventa, espelha-se, comparativamente ao monge, pois decide viver a vida recolhida (para escrever), afastando-se da sociedade.

Não há muita movimentação física na história, mas demasiadas deslocções psicológicas: hesitações da dupla de escritores, do Autor e de Ângela, que se limitam a esses ambientes para intuir e produzir sensações novas para inovar e destacar os sentimentos que precedem a palavra. Por isso Clarice escreve coincidindo o tempo de vida, o tempo do ato criador e o tempo de leitura.

A linguagem da obra é cheia de surpresas. Os excessos provam a espontaneidade da prosa, conferindo um espaço aflito, inquieto, às vezes desconexo, fragmentado. A escrita em agonia (pois ela sabe que o câncer irá lhe matar), travada como questão de vida ou de morte, técnica de uma urgência, de necessidade de falar tudo que pode, haja vista lhe faltar, então, pouco tempo de vida. Por isso, a obra nasceu de um impulso doloroso que Clarice não podia deter:

Este ao que suponho será um livro feito aparentemente por destroços de livro Mas na verdade trata-se de retratar rápidos vislumbres e meus rápidos vislumbres de meu personagem Ângela. Eu poderia pegar cada vislumbre e dissertar durante páginas sobre ele. Mas acontece que no vislumbre, é às vezes que está a essência da coisa. Cada anotação tanto no meu diário como no diário que eu fiz Ângela escrever, levo um pequeno susto.<sup>43</sup>

Esses rápidos vislumbres (inquietações, sensações, devaneios) acontecem de maneira corrida na obra. Enaltece-se a essência metalingüística crítica – o escritor fictício sem nome, e sua personagem, estão preocupados em entender e falar sobre o processo de elaboração da escritura, dessacralizando o mito de criação e inspiração, colocando a nu todo o desenvolvimento da narrativa.

A partir da página 49 identificam-se os momentos mais tensos da narrativa, “cada noite experimenta a doçura da morte”<sup>44</sup>, seguidos de “como será a primeira primavera de minha morte?”<sup>45</sup> O conflito vivenciado pela mente de Ângela cessa no desfecho em que “ela aceita a sua morte, rompeu a vida indo para a terra.”<sup>46</sup>

<sup>43</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 9

<sup>44</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 49.

<sup>45</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 79.

<sup>46</sup> LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). *Um Sopro de Vida (Pulsações)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 129.

A morte é seu perigo constante, relaciona-se com o reversivo, e na contra-mão, encontrara a felicidade. Seu verdadeiro caminho é o da dor, violentando o sentido, sabotando o lógico com uma pitada de amor agridoce pela criatura, e se tem certo fascínio por ela ser livre e escrever sem amarras. Embebe-se por frases ininteligíveis, anotações excepcionais, a escritora esbarra na linguagem pelo exótico, contudo, cada palavra seduz, incitam-na a progredir, a desbravar a primeiridade da palavra na palavra, modificando-a, modificando o leitor, preconizando o substrato existencial e metalinguístico do romance.

Esta análise privilegia demonstrar: o texto considerado autoficcional permanece nesse entre-lugar, entre a autobiografia e o romance, numa narrativa intersticial. As evidências, dentro do discurso, transpõem a vida no romance e (re)colocam-se sob a dialética do verdadeiro e do falso, ao chamar assim, toda escrita de si em que invente sobre o eu biográfico como uma prescrição do discurso autoficcional, sendo que dentro da teoria torna-se marcante os traços de uma escrita biografemática, cabe ao leitor quando adentra perceber o grau de veracidade que ele atravessa, essa escrita autoficcional associada ao inconsciente do autor/narrador, no referencial, conforme explicita Faedrich<sup>47</sup>: “o sujeito da autoficção está a procura de si mesmo e busca através do jogo das palavras, escrever os meandros do inconsciente”, interessa, destarte, a pulsão do eu, tão urgente ao ultrapassar todos os limites, dissolvendo a materialidade da superfície da palavra, fazendo perfurações:

De fato, S. Doubrovsky, introduzindo a experiência analítica no texto, é conduzindo a **teorizar sua prática literária**, a se render a uma análise do funcionamento de sua escritura. A autoficção teria assim, como a característica, a apresentação, em filigrana, de uma reflexão sobre o estatuto teórico das escrituras na primeira pessoa e iluminar os territórios obscuros da personalidade.<sup>48</sup>

Desde a divulgação de seu romance de estréia, *Perto do Coração Selvagem*, Clarice tece com assaz fôlego o teorizar sobre seu fazer poético. Como projeto arquitetônico, elabora sua ficção. Ironicamente, a confortadora narrativa do eu é uma cômoda reflexão do mais secreto do eu do sujeito pós-moderno, assumindo diferentes identidades por intermédio de sua

<sup>47</sup> FAEDRICH, Anna. Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea. 2014. 251 p. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 36.

<sup>48</sup> HUBIER *apud* FAEDRICH, Anna. Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea. 2014. 251 p. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 43, grifo nosso.

metalinguagem, ao passo que intenta propor uma crise na representação: a mescla de gêneros, a ruptura com as tendências, o retorno da subjetividade, a intertextualidade, a perda de certezas, o descentramento do sujeito, o deslocamento das vozes, a mistura de estilos, a crise da ideia de verdade absoluta e o fim das narrativas legitimadoras (como elementos explanadores da autoficção), pois, sabe-se, na modernidade<sup>49</sup> todo conhecimento toma a forma de uma hipótese onde a dúvida é típica da razão crítica moderna. Esses aspectos supracitados são espinhas dorsais das últimas produções clariceanas.

Enfatiza-se no trabalho esse movimento da autobiografia (vida texto; prática entre pessoas notáveis, não necessariamente escritor) para o da autoficção (texto vida; prática entre escritores), atrelando a isto o fato de a escritura, enquanto jogo ficcional, ser aquela que não se pode conter (controlar), nas ideias de “sempre que a retomamos e a lemos, já não é mais a mesma (...) essa linguagem que se manifesta autonomamente.”<sup>50</sup>

O sujeito, na autoficção, está reinserido no discurso literário. Como cerne do embate epistêmico, configura-se o entre-lugar ou o lugar do impossível em que se situa. Numa sociedade marcada pelo mito de Narciso ou numa sociedade do espetáculo (ao fazer das redes sociais uma espécie de divã em que se conta suas histórias, alegrias e perdas na espera que os seguidores curtam e comentem as notícias), há que se atentar, também, para uma escrita de si, configurada no compartilhar as dores, os traumas e vitórias, igual ao texto autoficcional, onde o narrar-se é uma experiência de autocompreensão do vivido para amenizar o caos.

Escrever sobre a questão da identidade no trabalho artístico de Clarice ajuda a compreender a sua identidade. Trabalha-se com a matriz da memória e dos elementos inventados, chega-se a sensibilizar o leitor, entremeando motivos impulsionadores: confessional, introspectivo, memorialista, repleto de acontecimentos reais, porquanto, dominados pela linguagem, pela incapacidade do autor de dominar o seu relato, e as noções singulares ao debate da autoficção – falso/verdadeiro; mentira/verdade; real/imaginário; ficção/realidade; incerteza; identidades; fragmentação do sujeito; autoreferência; metaficção; um romance dentro do romance.

---

<sup>49</sup> É nesse cenário onde a autoficção ganha força enquanto elemento de variação pós-moderna do gênero da autobiografia.

<sup>50</sup> FAEDRICH, Anna. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea*. 2014. 251 p. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 50.

A partir desta constatação, a *via crucis* de U.S.V. é a reflexão interna do ato de criação, num jogo de esconde-e-revela, afirmação-e-negação, de ambiguidades, que requer um tipo intrómetido e perspicaz de leitor instigante e crítico para propor sentidos surreal e poético à façanha.

A implicação do biografema confere um impulso textualístico intensivo em U.S.V., encontra-se, a *bio*, o corpo, os biografemas<sup>51</sup>. Não se trata de uma escrita propriamente biográfica, mas biografemática no trato com a linguagem, para dar vida a esta linguagem. Por conseguinte, o corpo se inscreve no texto, onde, para falar de si, é necessária uma espécie de ficcionalização de sua própria existência. Portanto, para mergulhar em suas próprias vivências e experiências e submergir de lá com a matéria para a produção literária, precisa-se, antes, recorrer aos elementos ficcionais, intensificando a ambiguidade tanto da sua existência quanto daquilo que se conta.

No desaparecimento/aparecimento deste suposto apagamento mascarado acontece a perda de identidade na busca contínua pelo desejo de fugacidade. Nas escolhas e repetições pode-se encontrar os biografemas peculiares à escrita de Clarice, a marca da escritora não é mais que a sua dita ausência. Faz-se mister, escutando não a temática ou a moral da história, porém seu arrebatamento da mensagem textual, afinal, a própria identificação deste elemento crucial na análise depende de uma prévia informação contextual da vida de Clarice.

Converte-se a vida em um romance, traduz-se algumas lembranças, anamneses, e os biografemas precisos, sendo possível encontrar traços biográficos, referências à *bio*. Da vida que tem de mais orgânico o corpo, o relevante serão as sensações, os detalhes, os traços e os restos, pois o corpo secreta ou revela, sendo “aquele detalhe íntimo do autor, são os índices de um corpo perdido ... a culpa e a morte são índices que na obra de Clarice tornam-se um desejo de escrever ... uma saída, para libertar”<sup>52</sup>

Elege-se um dos biografemas mais concorridos: Clarice, cigarro, escrevo, onde na ficção ela entrega suas confidências (efeito-Clarice), as marcas dos significantes deixam avistar traços fundamentais de si mesmo.

---

<sup>51</sup> Barthes, publica *Sade, Fourier, Loyola*, trata-se de um livro em que o conceito de biografema é apresentado. Neste estudo, o que está em evidência não é mais a morte do autor, mas a vida, a *bio*, o corpo do autor. Os biografemas seriam o lugar dos pormenores, de alguns gostos, de algumas inflexões, de pequenos detalhes de (distanciador/revelador) um indivíduo.

<sup>52</sup> FERREIRA, Sabrina. Clarice Lispector [manuscrito]: biografema, o estranho e a letra. 2014, 132 p. **Dissertação** (Mestrado em Letras- Teoria Literária e Literatura Comparada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. p.37.

Este sujeito revelado é um efeito de linguagem, uma imagem movediça das quais apenas alguns indícios e lembranças são fornecidos numa partilha solidária, aberta às múltiplas interpretações. Clarice trabalha com ruínas, identifica-se um ser-obra (os biografemas) e “a culpa, assim como a morte, seria, portanto, um dos biografemas que atravessariam a escrita de Clarice”<sup>53</sup>, pois estes traços de fuga culminam no movimento da escritura, onde, na tentativa de fugir, ela permanece ainda mais aprisionada. O pilar na sua escrita é justamente o espanto, a estranheza; deslumbra a mente, em travessia de escrita-vida-morte; culmina na direção de um nome, de uma imagem, de um assinalamento.

Escolhe-se, neste sentido, este biografema (o leitor precisa perceber a totalidade da palavra) o primeiro nome da autora - Clarice, seu nome escrito assim, sem sobrenome e sem suporte, retrata-se as marcas de uma história, evoca o nome Clarice não só um mero detalhe esclarecedor do perfil de todo o trabalho de escrita, não obstante, comemora-se uma vida, vindo do texto e indo para dentro da vida de seus leitores. Com Clarice o mítico, o fabuloso, o fantástico vira real. O tom mítico decorre do tom de fábula, por isso, seus personagens parecem mecânicos, anestesiados de sentido sobre as coisas.

Este nome é um pormenor, um canto de amabilidades, de mistérios indecifráveis, passando o primeiro nome a conter o inteiro, que vem à luz como um arrebatamento, ao mesmo tempo em que empresta diversas sensações e pensamentos numa vida que se conta, articula-se um amor estranho (Por que se ama Clarice?), em paralelo, interpela-se o que se entende por Clarice? Quem foi Clarice?

Esse termo faz alusão entre o vivido e o ficcional, na fronteira de entender Clarice na obra de Clarice Lispector, e à outra coisa: a existência de um personagem “Clarice” é nítida, uma relação de identidade (aflita) entre a autora e seu texto, numa linguagem plástica e maleável, sendo um corpo, uma vida, ao parecer desejar se perder em seu próprio labirinto; analisa paixões e os sentimentos sem qualquer preconceito, esboços de pulsões, neste retorno amigável do autor, formando uma espécie de casal de contorção, cujas as extremidades são coladas, forjando uma fase de desnudamento da própria ficcionalidade em seus textos; insinua-se essa retina atenta e fazem referência à própria constituição como literatura.

---

<sup>53</sup> FERREIRA, Sabrina. Clarice Lispector [manuscrito]: biografema, o estranho e a letra. 2014, 132 p. **Dissertação** (Mestrado em Letras- Teoria Literária e Literatura Comparada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. p.36.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu da recorrente inserção da autoficção presente nos textos de Clarice Lispector, de diversas maneiras constatadas pela análise e pela crítica literária (como máscara ficcional, como voz narrativa, como personagem) conjuntamente tem por base dessa inserção os dispositivos da autoficção, iluminado por seus típicos e os contundentes biografemas.

Propôs-se, aqui, elucidar o processo da autoficcionalização de sua escrita e de si mesma por meio de sua encenação e seu estilo, mediante as marcas que evidenciam a presença da autora no seu construto estético.

A hipótese foi atingida com sucesso quando Clarice Lispector, por meio de suas criações, se insere (aparecendo e desaparecendo) em seu texto, ora como autora, ora como personagem; ou usando máscaras autorais. Os recursos da autoficção e os biografemas utilizados por Clarice Lispector valoram o tom intimista e confessional de seu fazer literário, revelando uma escrita agônica pelo desejo de entender sua vida pela escrita.

No primeiro momento da pesquisa, demonstrou-se o conceito de autoficção e o conceito de biografema. Apresentou-se sinteticamente a linguagem da obra, expondo os teóricos que serviram de subsídio para refletir a proposta supracitada.

No segundo momento, percorremos os momentos mais significativos da vida da autora. O leitor, uma vez entendendo os mais relevantes traços biográficos, será capaz de identificar os elementos estratégicos da autoficção, os biografemas e o discurso metalinguístico do romance. Apresentou-se, na oportunidade, os autores que fundamentaram a pesquisa, servindo de viés teórico e prático para a reflexão e a análise literária.

No terceiro momento, expomos os elementos estruturais da narrativa, descortinando o aspecto narratológico básico a toda narrativa e as implicações do seu exercício narrativo: sabe-se que os dispositivos da autoficção e os impulsos da escrita biografemática são recorrentes, principalmente nas últimas obras clariceanas.

Assim, constatou-se, através da leitura instigante de *Um Sopro de vida*, o jogo de ambiguidade que se instaura na escrita e na leitura do texto literário clariceano: o exercício autoficcional está amalgamado pelo pacto de ambiguidades do romance intimista pós-moderno. Evidenciou-se a tendência a dupla recepção textual: é verossímil/mentira; é o autor ou não

é o autor, é um duplo ou *alter ego* do autor; recriando a realidade através da linguagem, onde U.S.V. é um rastro, um vestígio ou uma ruína, pois na autoficcionalização contemplou-se a expressão dos conflitos internos no qual a própria escritora mergulha em si mesma.

Deste modo, acrescenta-se o biografema Clarice. É a escritora Clarice Lispector, e seria ainda outra coisa: a existência de uma personagem “Clarice”, ao constatar a intervenção da “personagidade” de Clarice em seu construto estético (a personagidade é tema a ser discutido em futuras pesquisas).

Afinal, nos termos da autoficção, utiliza-se a estratégia literária de ficcionalização de si e do mergulho introspectivo do eu, em que o autor estabelece um pacto ambíguo com o leitor. Ensaando esta solução possível, o modo confiado foi caracterizado pela fragmentação no movimento de escrita de sua obra para a vida, enfatizando o texto enquanto linguagem de aventura do Autor (narrador-personagem) e de Ângela (personagem protagonista, escritora), o ir-sendo, pela linguagem, se une à finitude irreversível do tempo, onde o ser caminha para a morte.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BITENCOURT, Anderson. O ato de criação da escrita segundo Clarice Lispector: o escrever deságua na insuficiência da linguagem. **Letras Escreve**. Amapá, vol.1, n.1. jan./jun.2011.

CAMARGO, Amanda; SEIDE, Márcia. Clarice aos olhos da antroponomástica: o antropônimo ficcional como artifício da (des)personalização. **Revista de Letras**, UFPR, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/61314>>. Acesso em: agosto de 2021.

EDTL- s.v. “Fabulação”, **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, 2018. Disponível em: <https://edtl.fcsh>.

unl.pt/encyclopedia/fabulacao, acesso em: 20 jan. 2021.

FAEDRICH, Anna. Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea. 2014. 251 p. **Tese** (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Sabrina. Clarice Lispector [manuscrito]: biografema, o estranho e a letra. 2014, 132 p. **Dissertação** (Mestrado em Letras- Teoria Literária e Literatura Comparada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

GOTLIB, Nádya Batella. **Clarice: uma vida que se conta**. 6º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

KLÔH, Suzana. Clarice Lispector e o narrar-se. 2009. 137.p. **Tese** (Doutorado em Letras Vernáculas- Literatura Brasileira) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LEITE, Ligia. **O foco narrativo**. São Paulo: 10ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **De lá pra cá**. Rio de Janeiro, Tv Brasil, exibição em 08 agosto de 2010. Programa de TV. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1nLWTU10QFI>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

LISPECTOR, Clarice; BORELLI, Olga (org.). **Um Sopro de Vida (Pulsações)**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. 130.p.

LISPECTOR, Lispector. **Espaço Aberto**. Entrevista realizada por Edney Silvestre s.l. Globo News, 24 marc. 2009. Programa de TV.

LISPECTOR, Lispector. **Programa Panorama Especial**. São Paulo, TV Cultura, 1 fev. 1977. Programa de TV.

MIGUEL, Gilvone. O projeto ficcional de Clarice Lispector em Um Sopro de Vida (Pulsações): confronto de si mesma. **Revista Alere**, Mato Grosso, v. 09.

n. 09, p. 177-205. Jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/461>>. Acesso em: 21 out. 2020.

MOSER, Benjamim. **Clarice, uma biografia**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, André; RICIÉRI, Francine. Nascendo do útero do mundo: autoficção em *Água viva*. **Sociopoética**. São Paulo, v.1, n.21, 38-49, jan./jun.2019.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Tradução: Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ROSA, Danielle. Clarice Lispector autora de si: reflexões sobre o fazer literário em *A Descoberta do Mundo*. **Dissertação** (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. 87 p.

SÁ, Olga. **A Escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.

# 11 - PLURALIDADE LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO EM REGIÃO DE FRONTEIRA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Bethânia Moreira da Silva Santos<sup>1</sup>  
Verônica Gesser<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta resultados de um estudo de revisão sistemática sobre o tema pluralidade linguística no currículo em região de fronteira. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral: identificar e analisar dissertações e teses defendidas sobre pluralidade linguística no currículo em região de fronteira, e como objetivo específico: mapear a abordagem do termo pluralidade linguística em região de fronteira. A pesquisa de revisão sistemática, com objetivos descritivos, foi desenvolvida no período de agosto de 2019 a janeiro de 2020. Os resultados apresentados evidenciam a necessidade de abordagem sobre a pluralidade linguística em espaços escolares situados em contexto de fronteira no Brasil.

**Palavras-chave:** Currículo. Política educacional. Pluralidade linguística. Fronteira.

## INTRODUÇÃO

No campo da investigação científica, o levantamento do estado da arte tem grande relevância na realização de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, seja para produção de projeto de pesquisa, seja no processo de escrita de uma monografia/dissertação/tese, seja para propor um artigo científico. Este estudo objetivou analisar pesquisas já desenvolvidas sobre pluralidade linguística no currículo em região de fronteira. Faz parte

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/Faculdade Católica de Rondônia - FCR. Mestrado em Ciências da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Graduação em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC-RO). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. E-mail: bethaniamssantos@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação: Currículo e Ensino - pela Barry University, FLORIDA, USA (Financiamento:CAPES). Doutora em Educação - Currículo e ensino - pela Florida International University, USA. Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de pesquisa de Políticas e Práticas de Currículo e Gestão cadastrado no CNPQ. Diretora da Escola de Educação (Centro de Educação) da UNIVALI. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: veronicagesser@gmail.com

da pesquisa de doutoramento da primeira autora, intitulada: Pluralidade linguística no currículo em região de fronteira, vinculada à Linha de pesquisa “Políticas para a Educação Básica e Superior” da Universidade do Vale do Itajaí.

O estudo justifica-se pela falta de pesquisas sobre currículo e diversidade linguística na fronteira. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar dissertações e teses defendidas sobre currículo e pluralidade linguística em contexto de fronteira, a fim de analisar as perspectivas de abordagem utilizadas pelos autores.

A pergunta principal desta revisão é: quais as pesquisas já desenvolvidas sobre currículo e pluralidade linguística no Brasil? A questão secundária a esta investigação foram: a) quais as perspectivas de abordagem utilizadas nas dissertações e teses defendidas no campo da educação sobre currículo e diversidade/pluralidade linguística no Brasil? b) quais abordagens do termo pluralidade linguística em região de fronteira?

O estudo do tema é relevante porque embora encontradas diferentes abordagens sobre revisão sistemática na área da educação e pesquisas sobre “currículo de fronteira”, “diversidade linguística” e “pluralidade linguística”, estudos específicos voltados aos panoramas de pesquisas sobre currículo e pluralidade linguística em contexto de fronteira não foram evidenciadas. Diante disso, acreditamos que os resultados obtidos em torno desta investigação permitirão, não só (re) conhecer as pesquisas que foram publicadas, mas também a variação de olhares empregados por pesquisadores neste campo.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo geral: identificar e analisar dissertações e teses defendidas sobre pluralidade linguística no currículo no Brasil, e como objetivo específico: mapear a abordagem do termo pluralidade linguística em região de fronteira.

A pesquisa de revisão sistemática foi desenvolvida no período de agosto de 2019 a janeiro de 2020. Os dados foram coletados a partir da leitura de dissertações e teses publicadas em bases eletrônicas nacionais, especificamente, Banco de Teses e Dissertações CAPES/CNPQ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estudo e análise dos dados foram fundamentados no Manual de produção científica, organizado por Koller<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> KOLLER, Sílvia H. COUTO; Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica** Porto Alegre: Penso, 2014.

O artigo será organizado em três partes, a saber: na primeira parte deste texto esboçaremos sobre os métodos usados nesta revisão. A segunda parte traz a identificação e descrição dos estudos evidenciados (dissertação e teses), a análise das perspectivas de abordagem evidenciadas na pesquisa, e por fim, as considerações finais.

Desse modo, os resultados apresentados irão evidenciar a necessidade de abordagem sobre a pluralidade linguística em espaços escolares situados em contexto de fronteira no Brasil.

## 1 MÉTODOS USADOS NA REVISÃO

O mapeamento do termo pluralidade linguística em região de fronteira se configura na pesquisa como objetivo de trabalho, a fim de preencher a lacuna que emerge da revisão da literatura em torno do objeto de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa. Para tanto, foi realizada busca detalhada da produção científica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), priorizando publicações de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

O estudo e análise dos dados foram fundamentados no Manual de produção científica, organizado por Koller<sup>4</sup>. Durante a pesquisa, verificamos a aproximação com os aspectos teórico-metodológicos que cada uma tem com a nossa pesquisa. As leituras nos permitiram a verificação da densidade dos dados que apontam relevância ou não da pesquisa. Dessa forma, registramos a síntese daqueles estudos que contribuíram para o diálogo com o referencial teórico. Nesse processo, encontramos estudos de ordem primária e secundária, os quais contribuem para a amostragem do panorama do tema, considerando as pesquisas realizadas no Brasil.

Os estudos foram identificados através da busca em bancos de dados eletrônicos: Banco de Teses e Dissertações CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e registros da pesquisa educacional, pesquisando manualmente. Isso geralmente consistiu na busca do título de estudo e/ou resumos. Onde havia dúvida sobre a abordagem do

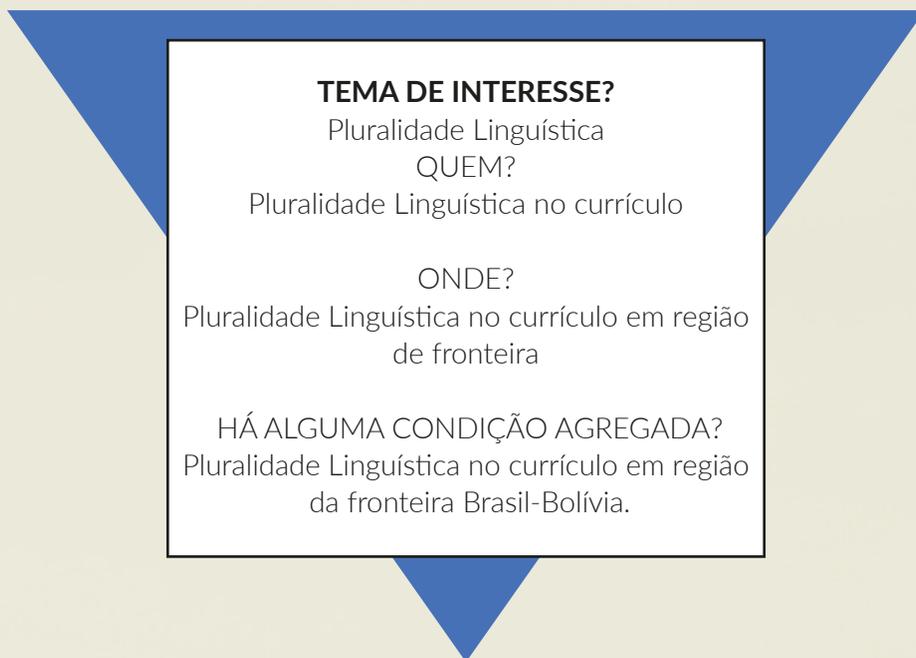
---

<sup>4</sup> KOLLER, Sílvia H. COUTO; Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). Manual de produção científica Porto Alegre: Penso, 2014.

estudo, devido à falta de informações fornecidas, sempre foi realizada uma nova triagem, essa última realizada com a inserção de uma nova palavra-chave e a leitura do texto completo.

Para focalizar os estudos que deveriam ser incluídos, utilizei a técnica da pirâmide invertida. Essa técnica possibilitou-me, de forma gradativa, a delimitação do tema de pesquisa dentro da linha de pesquisa. A seguir apresento, na Figura 01, o esquema de busca por meio da técnica da pirâmide invertida:

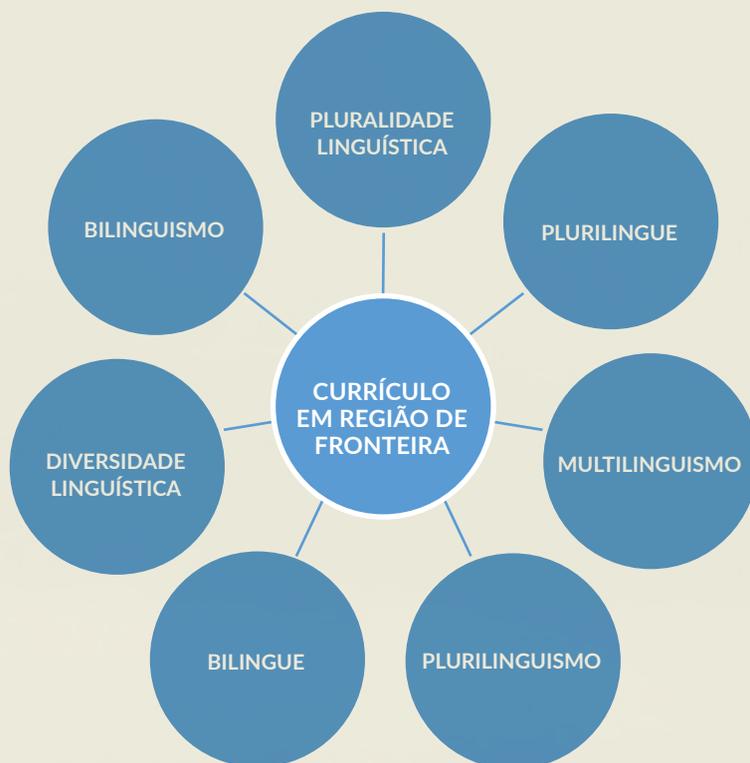
**Figura 01:** Esquema de busca de conceito



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2021.

No estudo de revisão sistemática, a busca por palavras-chave foi importante para encontrar estudos que discutem sobre o tema desta pesquisa ou de temas correlatos, ou seja, estudos que apresentam conceitos apresentados neste estudo.

Dessa forma, para ser incluído, o estudo precisava ter abordagem sobre pluralidade linguística no currículo em região de fronteira, considerando os diferentes níveis da Educação Básica. Assim, a busca foi norteadada pelos descritores apresentados na Figura 02. Vale ressaltar que outras combinações com sinônimos e/ou palavras análogas ou sentidos aproximados foram realizadas para garantir a legitimidade.

**Figura 02:** Sinônimos e/ou palavras análogas ou de sentidos aproximados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A fim de delimitar o idioma e definir os limites geográficos, optamos por estudos em Língua Portuguesa ou Língua Espanhola, desenvolvidos no Brasil, oriundos de Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e/ou Doutorado em Educação) ou estudos na área da Linguística Aplicada à educação, com referência a currículo ou prática de currículo, caracterizados como pesquisas empíricas primárias ou secundárias. Os estudos considerados para essa pesquisa foram os desenvolvidos entre 2010-2021.

As buscas por “pluralidade linguística” possibilitaram a identificação de 25 pesquisas na plataforma (CAPES/CNPQ) e 16 pesquisas na plataforma (BDTD). Em relação a “diversidade linguística” foi possível identificar 306 pesquisas na (CAPES/CNPQ) e 134 pesquisas na plataforma (BDTD). Afunilando com a palavra “currículo”, não apareceram pesquisas na plataforma (CAPES/CNPQ) e 02 pesquisas na (BDTD) resultados, incluindo a palavra “fronteira”, surgiram 01 (CAPES/CNPQ) e 10 (BDTD) resultados.

Verificamos que no banco da (CAPES/CNPQ) nem todos os resultados permitem ver o detalhamento dos estudos *a priori*, necessitando uma busca rebuscada em outros sites, o que dificultou a identificação do Programa de Pós-Graduação ao qual a pesquisa estava vinculada.

A dissertação de Lorenzetti<sup>5</sup> área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade, em um de seus capítulos, apresenta uma série de dados que contribuem para o mapeamento do estado da arte e diálogos com outras pesquisas apresentadas aqui. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Oliveira<sup>6</sup>, Flores<sup>7</sup> e Sagaz<sup>8</sup>, os quais analisaram o percurso e gestão do Programa/Projeto Escolas (Interculturais) Bilingües de Fronteira em dois recortes de fronteira distintos.

Considerando a fronteira de Rondônia como locus, as pesquisas de Luque<sup>9</sup>, Santos<sup>10</sup>, Carvalho<sup>11</sup> e Uchôa<sup>12</sup>, embora retrate sobre a diversidade linguística de forma periférica, trazem contribuições relevantes.

Após triagem, foram analisadas 332 pesquisas da CAPES/CNPQ e 162 pesquisas da BDTD, sendo no total 494 referências. Destas, foram removidas 1 por duplicidade. Restando 493 para busca nos resumos. Foram removidos por não atenderem aos critérios de inclusão 471 pesquisas. Constituíram-se critérios de exclusão: pesquisa fora do campo do currículo; pesquisas fora da abordagem sobre pluralidade linguística, variedades de línguas ou de sentido aproximado como bilingüismos, multilingüismo, plurilingüismo em região de fronteira; e pesquisas não oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação ou em Linguística Aplicada

<sup>5</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional**: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR). 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilingües de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2011.

<sup>7</sup> FLORES, Olga Viviana. **O programa escola intercultural bilingüe de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

<sup>8</sup> SAGAZ, M. R. P. **Projeto escolas (interculturais) bilingües de fronteira**: análise de uma ação político linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

<sup>9</sup> LUQUE, Julio Cesar Mendoza. **O currículo do ensino da língua espanhola nas zonas de fronteira e as variantes linguísticas: um estudo descritivo-comparativo das escolas estaduais de Rondônia**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2012.

<sup>10</sup> SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guaiará- Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia**. 2016 190 f. Doutorado em GEOGRAFIA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curitiba, 2016.

<sup>11</sup> CARVALLO, Pricila Suarez. **O currículo e as culturas silenciadas nas escolas de fronteira: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajara Mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolívia**. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Porto Velho, 2017.

<sup>12</sup> UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

à educação com referência a currículo. O Banco de dados final resultou na análise de 07 pesquisas por possuírem relações próximas, conforme detalhamento no Quadro:

**QUADRO:** Levantamento realizado de Dissertações e Teses CAPES/CNPQ/ BDTD

Título	Autor	Instituição	Tipo de produção	Ano
Programa Escolas Bilingües de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú.	OLIVEIRA, Renata Alves de.	Universidade Federal de São Carlos.	Dissertação (Mestrado em Linguística)	2011
Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?	CAÑETE, Greici Lenir Reginatto.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	Dissertação	2013
O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil- Uruguay.	COUTO, Regina Célia do.	Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	Tese	2012
O programa escola intercultural bilingüe de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.	FLORES, Olga Viviana.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.	Dissertação	2012
O programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR).	LORENZETTI, Alejandro Néstor.	Universidade Estadual de Ponta Grossa.	Dissertação	2016
Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares.	BROCH, Ingrid Kuchenbecker.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Tese	2014
Gestão do multi/plurilingüismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira	RIBEIRO-BERGER, Isis	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	2015
Currículo intercultural na fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/ Bolívia do estado de Rondônia.	UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Tese	2019

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021) a partir da pesquisa realizada em: Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES/ CNPQ e BDTD - Biblioteca de Dissertações e Teses de Dados.

## 2 IDENTIFICANDO E DESCREVENDO OS ESTUDOS

A identificação e descrição dos estudos foram organizados com base nas informações contidas nos resumos de cada trabalho e constituíram-se nos registros dos objetivos dos estudos, natureza e as características das intervenções, características das amostras, os métodos de análises e resultados alcançados.

Iniciamos com Moura<sup>13</sup> embora tenha sido excluída da nossa pesquisa

<sup>13</sup> MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilingüe*. São Paulo: s.n.,2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

pelo recorte temporal, é uma tese que contribui com os nossos objetivos ao investigar as concepções e teorias subjacentes às práticas didáticas de professores do 1º ano do Ensino Médio em uma escola bilíngüe. Ao problematizar a desconstrução do mito do monolinguismo no Brasil, aponta para a pluralidade linguística e cultural que constitui a sociedade brasileira. Em sua pesquisa, enfatiza que há no Brasil o aumento de interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas hegemônicas que se justificam pelo histórico.

Ao analisar as práticas didáticas de professores, Moura<sup>14</sup> identificou um programa de imersão baseado na teoria de aquisição natural das línguas, semelhante à língua materna, que propõe uma aquisição inconsciente da língua e valorização dos aspectos afetivo-lúdicos e comunicativos da língua, apresenta ambiguidade nas práticas de alfabetização com predominância na alfabetização da língua portuguesa e na língua inglesa e assimetria entre metodologia de ensino e na concepção de material didático em cada língua.

Observa-se que o aumento do interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas hegemônicas pode tanto constituir uma forma de aprofundamento das desigualdades sociais quanto instrumentalizar os indivíduos para terem acesso a uma amplitude de conhecimento historicamente construído. Uma crítica realizada durante a abordagem: o fato de desconsiderar o papel da conscientização, pelo o aluno, de seus próprios processos cognitivos, que constituem a metacognição.

Também no ambiente multilíngüe de Bonfim-RR, Santos<sup>15</sup>, em sua tese intitulada “Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística”, analisou o ensino de língua portuguesa em escolas urbanas do município e propôs um planejamento linguístico com vistas à preservação da diversidade linguística, fixando a aprendizagem de português como língua de comunicação.

A fixidez a uma identidade íntegra não resiste pela própria condição de fronteira, mas sim um constante adiamento identitário. Contudo, nas entrevistas e nos documentos analisados, é possível verificar que as

---

<sup>14</sup> MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe**. São Paulo: s.n.,2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

<sup>15</sup> SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese de Doutorado. Instituto de Letras da Universidade de Brasília - UnB, 2012.

diferenças menores, ao produzirem uma máscara diferenciadora e investir na produção simbólica de atos e rituais nacionalistas e nacionalizantes, tentam abafar o fluxo cultural do hibridismo próprio de fronteira.

Nos estudos de Carvalho<sup>16</sup>, Couto<sup>17</sup>, Flores<sup>18</sup>, Oliveira<sup>19</sup>, Sagaz<sup>20</sup>, Cañete<sup>21</sup>, Fernandes<sup>22</sup>, Pereira<sup>23</sup> e Lorenzetti<sup>24</sup>, identifica-se uma convergência, visto que estes estudos apresentam o conceito de Bilíngues de Fronteira em recortes de fronteira distintos, a partir da pesquisa realizada no Programa/Projeto Escolas Interculturais.

A tese de Carvalho<sup>25</sup>, intitulada “Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu”, da área de educação, contribui com esta pesquisa pelas descrições que ela faz das experiências docentes com o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e a relação que o programa tem com o poder político local. Guiada pelo conceito pragmático de autenticidade/inautenticidade cultural, a tese é mais ampla, faz um estudo em outra escola, da comunidade libanesa, que não integra o programa, para dar conta de suas afirmações. Resulta especialmente rica em questões culturais para se ter em conta e comparar.<sup>26</sup>

Couto<sup>27</sup>, ao pesquisar o currículo vigente em duas escolas na fronteira entre o Brasil e a Bolívia, na cidade de Jaruarão e na cidade de Rio Branco, Uruguai, problematiza a identidade nacional e cultural. Os discursos

<sup>16</sup> CARVALHO, F. O. *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*. Tese de Doutorado (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

<sup>17</sup> COUTO, R. C. do. *O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay*. Tese de Doutorado (Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

<sup>18</sup> FLORES, O. V. *O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas*. Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

<sup>19</sup> OLIVEIRA, R. A.. *Programa Escolas Bilíngues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu*. Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2012.

<sup>20</sup> SAGAZ, M. R. P. *Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

<sup>21</sup> CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. *Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?* Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

<sup>22</sup> FERNANDES, E. A. A. *Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira ente Brasil e Paraguai*. UFGD Dourados, MS, 2013.

<sup>23</sup> PEREIRA, S. M. M. da Veiga. *Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteira*. Dissertação de Mestrado (Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

<sup>24</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. *O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)*. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

<sup>25</sup> CARVALHO, F. O. *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*. Tese de Doutorado (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

<sup>26</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. *O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)*. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

<sup>27</sup> COUTO, R. C. do. *O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay*. Tese de Doutorado (Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

evidenciam a produção de uma vontade de nacionalidade alicerçada na produção das diferenças culturais, criando e reforçando modos de ser brasileiro e uruguaio. Nos espaços escolares das cidades, a identidade é marcada pelas fronteiras da nacionalidade, pelo uso das línguas diferentes, das culturas diferentes. Os currículos de ambos os lados reforçam as fronteiras nacionais e culturais através de um trabalho de recriação da vontade nacionalista.

Flores<sup>28</sup>, em sua dissertação, ao traçar um olhar sobre as novas políticas linguísticas, no âmbito da Linguística Aplicada, discute o programa escolar intercultural bilíngue de fronteira no contexto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) Brasil/Argentina e problematiza o processo trilhado pelo projeto e as práticas pedagógicas, apontando a necessidade de novas políticas linguísticas em virtude do plurilinguismo e pluriculturalismo existentes na região de fronteira, tendo em vista a influência na construção identitária dos seus habitantes. Ao descrever as ações pedagógicas realizadas nas escolas participantes em Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, aponta para os benefícios do desenvolvimento de modelos de ensino que propiciem a integração e valorizem a diversidade linguístico-cultural das regiões de fronteira.

A dissertação de Lorenzetti<sup>29</sup> resulta, particularmente, útil pelo mergulho que ela faz nos documentos, o confronto que faz com seus dados secundários, buscando entender se o escrito no papel se faz realidade em campo, e alguns detalhes que outros trabalhos não apontaram<sup>30</sup>.

A pesquisa de Sagaz<sup>31</sup> analisa a implantação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) a partir da ótica da Política Linguística, tomando como recorte espaço-temporal a implementação do projeto, entre 2004 e 2012, na fronteira Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina).

A dissertação de Fernandes<sup>32</sup> traz a experiência dela como gestora

<sup>28</sup> FLORES, O. V. **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.** Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

<sup>29</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR).** Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>30</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR).** Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>31</sup> SAGAZ, M. R. P. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística -** Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

<sup>32</sup> FERNANDES, E. A. A. **Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai.** UFGD Dourados, MS, 2013

de uma escola dentro do PEIF e as transformações no Projeto Político Pedagógico da instituição, mostrando o que aconteceu dentro das salas de aula ao se modificar a visão sobre as línguas nacionais em relação com a legitimação das vozes de crianças paraguaias na escola brasileira, falantes de espanhol e guarani<sup>33</sup>.

Na área da Geografia, Pereira, em sua dissertação, examina como a ideia de integração entre os Estados do Mercosul, apresentada pelo PEIF, ao ser interpretada pelos atores da região de fronteira, se sobrepõe a construções históricas da representação de fronteiras diferentes das propostas contemporâneas. O aspecto de reconstrução histórica da fronteira é um dos pontos salientes deste trabalho, que utiliza como metodologia a revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo. A centralidade da questão territorial percorre o trabalho, mostrando que na região fronteira existem relações de poder que emergem das diferenças das populações que lá habitam: diferenças culturais, econômicas e sociais. Esse território também se caracteriza por processos de cooperação explicados pela formação socioespacial da região da fronteira. No tocante ao PEIF, descreve como as escolas em regiões de fronteira, como instrumentos de integração, encontram obstáculos importantes no território. Descreve como equivocada a intenção de utilizar as línguas oficiais dos dois países como elemento de integração das populações residentes na fronteira, já que pouco considera a formação socioespacial daquela região e não valoriza um componente territorial e de identidade daquela população, que é a comunicação através do portunhol<sup>34</sup>.

Lorenzetti<sup>35</sup>, motivada pelo interesse em explorar as particularidades da vida na fronteira argentino-brasileira no âmbito escolar, analisa o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como configuração de Política Linguística Educacional. Traz contribuições relevantes ao apresentar o breve percurso histórico do programa, as influências políticas para sua

---

<sup>33</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

<sup>34</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>35</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

criação e implantação, estrutura e apoio no Brasil. Além da “descrição do andamento do PEIF no cenário específico das cidades de Santo Tomé e São Borja”, a pesquisa traz a compreensão dos efeitos que geram sua irrupção como Política Linguística e Educacional nas escolas. As perguntas que a pesquisa procura responder são: qual é o lugar das línguas no PEIF? Como se relaciona o PEIF com a Política educacional e a Política de integração?<sup>36</sup>.

Dentre os referenciais teóricos selecionados pela autora, encontram-se aqueles ligados à Linguística Aplicada e articulações das discussões sobre cultura, globalização e pós-colonialidade com a Etnografia, a Política Linguística, e os aportes da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin. Ao responder qual o lugar das línguas no PEIF, a autora conclui que se operam ideologias de “purismo” e “higienismo linguístico” (fortemente marcada na Argentina), por um lado, e proposta de “intercompreensão entre língua”, por outro. A primeira tendência fortemente marcada na Argentina está presente no Documento Marco Referencial de Desarrollo<sup>37</sup> e na formação dos professores e prática escolar desde o início do século XX. A língua é vista, dessa forma, como lugar (produtora) de cultura nacional. Já a “intercompreensão<sup>38</sup>”, como tendência, foi evidenciada, de acordo com dados da pesquisa do Instituto de Investigação e Políticas Linguísticas (IPOL), como forma de resistência e incompreensão entre os atores (de maioria mais explícita entre a Argentina), que ao se apoiarem na ideia de diversidade linguística, considera apenas à capacidade de “compreender a língua do outro sem necessidade de falar essa língua.”<sup>39</sup>. O “notório apagamento do portunhol”, como forma ilegítima (ou ilusório, conforme dados de um dos documentos analisados pela autora) evidencia a “tendência higienista, inadequada para o âmbito escolar, e que os promotores da intercompreensão ignoram.”<sup>40</sup> Na visão da autora, esse fenômeno traz motivação a uma reflexão maior, o que compreendemos como a “não

<sup>36</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

<sup>37</sup> ARGENTINA e BRASIL. *Escuelas De Frontera*. Documento Marco Referencial De Desarrollo Curricular. Buenos Aires/Brasília. 2008.

<sup>38</sup> A postura da intercompreensão é de recente aparição (década de 1990), no contexto da União Europeia (LORENZETTI, 2016).

<sup>39</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

<sup>40</sup> Este cenário já fora descrito em outros pontos da fronteira, o que nos permite dizer que é um problema na base do PEIF, e não pontualmente da região estudada (LORENZETTI, 2016).

integração efetiva”, pois conforme a autora registra “[...] não é possível uma integração sem ter em conta os sujeitos reais que protagonizam esta Política, alunos que têm sua fala ignorada ou reprimida pela escola e para quem o Programa não ajuda a quebrar essa situação”<sup>41</sup>.

No que se refere à prática no currículo, Broch<sup>42</sup>, em tese sobre as ações de promoção da Pluralidade Linguística em contextos escolares, parte do pressuposto de que não constitui a finalidade de uma educação básica “afunilar”, por assim dizer, a escolha por uma determinada língua, e sim “abrir o leque” de possibilidades, valorizando todo e qualquer conhecimento linguístico como parte de uma “competência plurilíngue”. O começo mais amplo de “competência plurilíngue e intercultural”<sup>43</sup> serve, neste sentido, como fundamento de uma “educação (pluri)linguística” baseada na abordagem da “conscientização linguística”<sup>44</sup>, no ensino de línguas.

Os resultados apontam para a necessidade de abordagens/ações de conscientização linguística que levem à pesquisa, sugerem a necessidade de ampliar a pesquisa a outros contextos, seja de ambientes com pouca abertura à diversidade, seja de comunidades com presença multilíngue na sociedade (bilinguismo societal).

Golin<sup>45</sup>, na tese “Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais”, buscou examinar os aspectos étnicos que permeiam as ações pedagógicas da disciplina Educação Física escolar, especialmente, observando como descrevem professores e alunos – estes de etnias e identidades distintas (em alguns casos, híbridas) – sobre as práticas corporais em uma escola fronteiriça do município de Corumbá, no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), fronteira com a Bolívia. Sua pesquisa evidenciou que a percepção docente e discente, em especial do ‘nativo brasileiro’, sobre a cultura boliviana foi, nas palavras do pesquisador,

<sup>41</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. p.271.

<sup>42</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102190>. Acesso em: 30 jan. 2021.

<sup>43</sup> BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael. **From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of Language education policies in Europe -**. Strasbourg: Language Policy Division. Council Of Europe (Main Version), 2007.

<sup>44</sup> CANDELIER, Michel. **Awakening to languages and Language policy**. In: CENOZ, J & HORNBERGER, N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Vol 6. Knowledge about Language. Berlin: Springer, 2008.

<sup>45</sup> GOLIN, Carlo Henrique. **Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

de relativa superficialidade, frivolidade e inconsistência quanto ao seu conhecimento<sup>46</sup>. Tal atitude configura-se preocupante, pois se enquadra entre as questões mais debatidas no tema etnocentrismo. Acredita-se, dessa forma, que a Educação Física apresenta-se como promissora na “superação dos possíveis processos discriminatórios entre os alunos” e “projeções de novas questões-preocupações educativas para os professores de Educação Física e formações superiores. Pode-se inferir que a educação pode ser concebida como “prática emancipadora”, tendo em vista a necessidade do sujeito concreto, socialmente construído, ativo e transformador.

Na fronteira de Rondônia, a pesquisa de Luque<sup>47</sup> evidencia o re(conhecimento) das necessidades, enfrentadas pelo Estado de Rondônia, em relação à orientação de um currículo intercultural, que oriente a construção de planos de curso dos professores nas escolas, com vista à valorização linguística e cultural dos povos fronteiriços, e promoção da interação cultural e linguística. Um dos aspectos que se pode destacar nesta observação é a consideração que “[...] o aprendizado de uma língua estrangeira contribui com o desenvolvimento de competências e habilidades para criar uma inter-relação com pessoas de outras culturas, de outras línguas.”<sup>48</sup>. Os resultados da pesquisa apontam que o contexto escolar é, na visão do pesquisador, o melhor lugar para efetuar essa ação, uma vez que este espaço traz “condições favoráveis à formação para o exercício da cidadania”, e “a formação multicultural deveria ter prioridade.” Nesse contexto, a globalização é apontada como promissora da interação entre fronteiras, em virtude de que “o avanço da tecnologia tem ajudado a integração diminuindo as distâncias”. Podemos inferir que a melhor definição de educação aqui é a de “realidade multicultural”.

Uchôa, na tese “Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de

<sup>46</sup> GOLIN, Carlo Henrique. Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

<sup>47</sup> LUQUE, Julio Cesar Mendoza. O currículo do ensino da língua espanhola nas zonas de fronteira e as variantes linguísticas: um estudo descritivo-comparativo das escolas estaduais de Rondônia. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2012.

<sup>48</sup> LUQUE, Julio Cesar Mendoza. O currículo do ensino da língua espanhola nas zonas de fronteira e as variantes linguísticas: um estudo descritivo-comparativo das escolas estaduais de Rondônia. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2012. P. 94

<sup>49</sup> UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Rondônia”, analisa a política curricular adotada pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO) e os desdobramentos da sua implementação nas práticas curriculares das escolas estaduais das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim, fronteiriças com a Bolívia. Os resultados apontam que “[...] a negação da cultura boliviana no currículo das escolas, tem contribuído para a propagação do preconceito e da discriminação ao imigrante boliviano.”<sup>50</sup>. Na tese, a Educação pode ser definida como espaço de interculturalidade.

Em sua pesquisa sobre concepções e práticas de ensino na educação bilíngue, Moura<sup>51</sup> conclui que o aumento de interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas hegemônicas pode tanto constituir uma forma de aprofundamento das desigualdades sociais quanto instrumentalizar os indivíduos para terem acesso a uma amplitude maior de conhecimentos historicamente construídos.

Ao discutir sobre políticas públicas, Ball<sup>52</sup> as define como produções mistas de contextos e discursos que podem ser concretizadas, analisadas e avaliadas num contínuo, em diversos âmbitos: nacionais, internacionais, regionais e locais. Estes, por sua vez, se influenciam mutuamente, orienta as tomadas de decisões coletivas. As políticas públicas podem ser compreendidas como princípio dirigente por trás de regulamentos, leis e programas, sua manifestação visível é a estratégia tomada pelo governo por meio de instituições estatais para solucionar problemas públicos<sup>53</sup>.

Diante disso, quando se trata de políticas públicas educacionais para promoção da pluralidade linguística, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que a “análise de políticas públicas é, por definição, estudar o governo em ação”<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. *Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019, p. 09.

<sup>51</sup> MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. São Paulo: s.n., 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

<sup>52</sup> BALL, S.J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxviiixliii, 2001.

<sup>53</sup> PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. *Public Policy in América – Government in Action*. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994.

<sup>54</sup> SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006.

### 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As pesquisas, objeto de nosso estudo, foram analisadas a partir das seguintes categorias de análise: teoria de currículo, política de currículo, prática de currículo e conceitos de trabalhos.

Em relação à política de currículo, durante a pesquisa foi possível identificar dez (10) trabalhos voltados à análise da política educativa pública de interculturalidade, com ênfase no bilinguismo português e espanhol na região de fronteira.

As pesquisas nos possibilitaram verificar, com base no “conjunto de ações do governo”, os efeitos específicos do *Programa Escolas Interculturais da Fronteira*, que se esclarece por meio daquilo que “o governo escolheu fazer e não fazer”, somando as atividades que, diretamente ou através de delegação, influenciam na vida de vários cidadãos.

Ao analisar as ações oriundas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, em diferentes contextos, as pesquisas evidenciam mudanças no rumo ou curso da política<sup>55</sup>, o que favoreceu a compreensão das dinâmicas das políticas públicas voltadas aos currículos das escolas.

Como bem explica Souza<sup>56</sup>, muitas são as finalidades de uma política pública. Ao descrever o percurso histórico do Programa Escolas Interculturais Bilingue, Lorenzetti<sup>57</sup> nos apontou as iniciativas que conceberam a política sobre a Educação Intercultural e Bilinguismo.

As pesquisas de Oliveira<sup>58</sup>, Flores<sup>59</sup>, Sagaz<sup>60</sup> e Cañete<sup>61</sup>, ao discutirem sobre o percurso e gestão do Programa/Projeto Escolas (Interculturais) Bilingues de Fronteira, em recortes de fronteira distintos, revelam as

<sup>55</sup> SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

<sup>56</sup> SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

<sup>57</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. *O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)*. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>58</sup> OLIVEIRA, R. A.. *Programa Escolas Bilingues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu*. Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2011.

<sup>59</sup> FLORES, O. V. *O programa escola intercultural bilingue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas*. Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

<sup>60</sup> SAGAZ, M. R. P. *Projeto escolas (interculturais) bilingues de fronteira: análise de uma ação político linguística - Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.*

<sup>61</sup> CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. *Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?* Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

razões para a formulação dessa política pública. Ao analisar essas pesquisas, Lorenzetti<sup>62</sup> traz contribuições relevantes. Na tese do autor, é possível encontrar dados de como o PEIF se relaciona com as Políticas Educacionais e a Política de Integração. Isso é registrado quando, ao tratar da “tardia” institucionalização do programa e das descontinuidades e carência, a política é avaliada como “secundária”, uma vez que não foi vista pelo Governo Federal como prioridade.

A partir dos dados da pesquisa do autor, considerando os contextos apresentados por Mainardes, apresentamos uma síntese, da seguinte forma: contexto de influência, contexto de produção, contexto da prática, contexto dos resultados e estratégia política.

Diante disso, como perspectiva de mudança e inovação, o interesse partiu de membros das sociedades organizadas e políticos, e foi influenciado por ideias afins de integração regional e econômica. Introduzir mudança/ inovação por meio da política é um ou mais aspectos de uma determinada atividade de interesse da sociedade, quase sempre é uma atividade cuja execução depende, preponderantemente, do Estado ou é por ele regulado.

Dessa forma, no contexto da produção, com base no breve percurso histórico<sup>63</sup> do programa feito pelo autor, é possível encontrar o referencial da política PEIF, inicialmente concebida em 2005, pela Declaração Conjunta de Acordo Bilateral Argentina e Brasil, que teve como fundamento o Tratado de Assunção, firmado pelos países fundadores do Mercosul em 1991<sup>64</sup>.

Na análise do registro sobre a consciência da conveniência de introduzir mudanças/ inovações, a pesquisa de Lorenzetti<sup>65</sup> registra a ideologia política educacional do Brasil em integrar o Brasil aos países do Sul através do: [...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira [...], com ênfase no ensino do português e do espanhol<sup>66</sup>.

Analisando um dos instrumentos do contexto da produção de texto

<sup>62</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>63</sup> Marco histórico referencial PEIF 1991-2009 em Lorenzetti (2016 p. 25).

<sup>64</sup> Esse acordo era um ponto de chegada dum processo geopolítico começado em 1991 com a firma do Tratado de Assunção pelos países fundadores do Mercosul (Mercado Comum do Sul), onde entre outros pontos se estabeleciam o português e o espanhol como línguas oficiais. (LORENZETTI, 2016. P. 20)

<sup>65</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR)**. 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

<sup>66</sup> BRASIL. Lei 11.261 de 2005.

da política, o autor registra as pretensões do Programa para educação intercultural que, no modelo de ensino comum de zona de fronteira, procura além de fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, “propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado.”<sup>67</sup>

No tocante ao contexto da prática, a pesquisa de Lorenzetti, nos resultados, traz em questão os entraves da política em vários pontos fronteiriços cuja característica mais evidente era a descontinuidade. Até chegar à situação atual, não se realizam já fazem anos, mas que ainda assim, professores, diretores e responsáveis políticos locais continuam se reconhecendo como parte integrante do PEIF.<sup>68</sup>

Ao comparar as ações de implementação do programa do Brasil com a Argentina, dados da pesquisa do autor revelam a sensação do grupo político que está no poder, não só no sentido de formular a política, mas, também, no tocante à sua execução.

No contexto de resultados e estratégias políticas, enquanto tentativa de institucionalização, o processo de operacionalização é ampliado pela Portaria n.º 798/2012 as redes federais, estaduais e municipais em faixa de fronteira, conforme registra o autor:

O PEIF, a partir desse momento, passou a formar parte das ações do Plano Mais Educação, a Política Nacional de Educação em Tempo Integral. Outras ações do MEC articulam com esta política: Programa Ensino Médio Inovador (SEB/MEC), Ações pedagógicas para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental (SEB/MEC), Programa Saúde na Escola (MEC/MS), Programa Mais Cultura (MEC/MinC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) e com o Programa Novos Talentos (CAPES/MEC), Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE/FNDE/MEC).<sup>69</sup>

Contudo, os dados da pesquisa revelam disparidade no cumprimento de objetivos originais do Programa, nos contextos de aplicação da fronteira, como, por exemplo, na institucionalização via inclusão na Política de

<sup>67</sup> ARGENTINA e BRASIL. Escuelas De Frontera . Documento Marco Referencial De Desarrollo Curricular. Buenos Aires/Brasília. 2008, p. 21.

<sup>68</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional:** estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR). 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

<sup>69</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional:** estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR). 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. P. 17.

## ampliação da Educação Integral.

Assim aparece o ensino de espanhol como língua adicional em oficinas, como forma alternativa de fazer andar a interculturalidade aproveitando tempo e recursos, mas sem relação com o pregado inicialmente de “ensinar na língua e não a língua” e ainda sem condições de cumprir o proposto na Portaria 798/12 que é a inclusão do ensino de disciplinas nas duas línguas.<sup>70</sup>

Com base nos resultados de análise e estudos tecnicamente conduzidos, há a demonstração do abandono do PEIF por agentes da política nacional.

As decisões no marco do bloco requerem consultas aos poderes legislativos que nem sempre têm a mesma agenda de prioridades. O grau de institucionalização que o Mercosul tem não permite ainda fazer dele um instrumento de integração real, o que faz que PEIF como política de integração fique abandonado à vontade dos atores nacionais ou das autonomias regionais que em definitiva são quem fazem funcionar o ensino fundamental.<sup>71</sup>

Oliveira<sup>72</sup> concluiu em sua tese a não concretização da política:

[...] não existe uma concretude do que o programa estabelece como Bilinguismo e que o contexto de desenvolvimento do Programa evidencia características muito peculiares a serem fortemente consideradas, para que não haja uma supervalorização de uma comunidade em detrimento da outra com base em dados aparentes.<sup>73</sup>

Sagaz<sup>74</sup> afirma que os documentos acessados demonstram que até mesmo a assessoria pedagógica na escola era prejudicada pelos entraves administrativos e burocráticos de toda ordem e, nessas condições, tornou-se impensável realizar um estudo etnográfico<sup>75</sup>.

---

<sup>70</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional**: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR). 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. P. 273.

<sup>71</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional**: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR). 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. P. 273.

<sup>72</sup> OLIVEIRA, R. A.. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu. Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2011.

<sup>73</sup> OLIVEIRA, R. A.. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu. Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2011, p.07.

<sup>74</sup> SAGAZ, M. R. P . Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística - Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

<sup>75</sup> SAGAZ, M. R. P . Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística - Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

## Cañete<sup>76</sup> em algumas afirmações traz generalizações do programa.

Pelo que podemos analisar, se trata de um Programa complexo, cuja execução é regida pelos órgãos brasileiros. Em contrapartida, os sistemas educativos dos países vizinhos se limitam a auxiliar nessa implementação, além de acompanhar a formação dos docentes junto às reuniões entre as escolas e as universidades. Primeiro, ao aderir ao PEIF e determinar quais escolas do seu sistema educativo farão parte dele. Segundo, ao dar assessoria técnica e administrativa as suas escolas para que possam executar os cruces, por exemplo.<sup>77</sup>

Contudo, ao abordar sobre o contexto da prática, Cañete<sup>78</sup>, bem como observa Lorenzetti (2016)<sup>79</sup>, traz uma profundidade de informação com as vozes dos docentes e familiares, e exerce a denúncia sobre as limitações do PEIF, que são decorrentes da improvisação ou da falta de seriedade nos planejamentos, as descontinuidades que atentam contra os resultados e até, como podemos ler neste trecho, faz perguntas incômodas que têm respostas ácidas, mas verdadeiras<sup>80</sup>.

O PEIF mal dá conta das cruces uma vez por semana e em menos de um semestre por ano de prática de intercâmbio docente, o que também não cumpre com o mínimo para um Programa intercultural. Como pudemos ver nos dados desta pesquisa, os alunos pouco se lembravam do que haviam aprendido com o docente do cruze.<sup>81</sup>

A partir da obra de Silva<sup>82</sup>, podemos inferir que a relação Democracia, Estado e Educação se estabelece a partir do contrato ético-político brevemente determinado. Nesse espaço, as políticas podem ser compreendidas como o resultado da análise de decisões democráticas, elaboradas, colocadas em ação, avaliadas e investigadas, levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito deva respeitar e atender às necessidades e urgências de diferentes grupos sociais.

<sup>76</sup> CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

<sup>77</sup> CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013, p. 54.

<sup>78</sup> CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

<sup>79</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR).** 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

<sup>80</sup> LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR).** 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

<sup>81</sup> CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013, p. 150.

<sup>82</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Desta maneira, as políticas educacionais devem ser pensadas de forma que considere as peculiaridades existentes no contexto escolar, objetivando intervenções político-sociais necessárias para o envolvimento das relações de classes sociais, questões raciais, étnicas e de gênero, no intuito de construir um mundo mais humano, mais justo e mais democrático.

A pesquisa de Broch<sup>83</sup> é importante, pois favorece um olhar sobre os paradoxos da diversidade linguística no contexto brasileiro. Além disso, ao discorrer sobre a noção de diversidade linguística nas leis e documentos da educação básica, até 2014, evidencia que o tema da “diversidade linguística” está subentendido sob o conceito menos comprometedor de “diversidade cultural”, ou ainda, “cultura local”.<sup>84</sup>

Ao tratar sobre a noção de “diversidade linguística” nos domínios da escola, a pesquisa aponta a diversidade como diversificação de línguas estrangeiras no currículo, diversidade como um bem/bom produto, diversidade como herança e inclusão social. A pesquisa revela que há entendimentos diferentes sobre diversidade linguística entre os educadores de línguas, tanto no ensino de línguas estrangeiras como na língua portuguesa, sendo, por vezes, uma temática ignorada.

Em defesa da diversidade linguística no contexto escolar, Broch<sup>85</sup> defende que a falta de uma visão holística clara o sobre o que é DL e sua importância na formação do educador de línguas colabora pra não abertura de espaços para a DL na sala de aula e na escola em geral<sup>86</sup>. Como bem/produto, a pesquisa retrata que a diversidade linguística nos contextos escolares é interpretada, de forma mais recorrente, ao considerar “a ideia de que a língua central é suficiente numa sociedade globalizada”.

Além disso, a autora destaca que a Língua Inglesa é vista, nessa perspectiva, como um bem a ser adquirido para a obtenção de sucesso profissional. A argumentação a favor do espanhol, apresentado como um

---

<sup>83</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

<sup>84</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014, p.36.

<sup>85</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

<sup>86</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

produto, necessário para uma ascensão profissional nos países do Mercosul, parece seguir o mesmo caminho<sup>87</sup>.

Ao considerar a diversidade intralinguística, a pesquisa parte da teoria de Faraco<sup>88</sup>, de que “[...] é preciso uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais finalidades nas diferenças linguísticas”. Diante disso, seguindo a mesma linha, Broch<sup>89</sup> reitera a necessidade de uma “pedagogia do plurilinguismo”.

No que se refere à teoria de currículo, a pesquisa aponta, ainda, que a DL é vista, muitas vezes, “como um princípio para preservação da diversidade existente no país”, a exemplo do legado indígena, visão esta que “não costuma englobar os debates sobre línguas estrangeiras”, línguas de imigrantes ou de refugiados, impossibilitando um olhar sobre a conscientização linguística e ampliação de repertório dos indivíduos frente às aulas de língua estrangeira, impedindo o reconhecimento e valorização dessas DL.<sup>90</sup>

Tratando-se da diversidade como inclusão, Broch<sup>91</sup> procura em sua pesquisa considerar olhares de indivíduos sobre questões linguísticas e culturais locais e globais. Considera, portanto, que a inclusão parte do repertório linguístico e de suas práticas sociais. Diante disso, reconhecer a DL como inclusão é promover o desenvolvimento de um repertório linguístico plural que nada mais é do que promover o plurilinguismo.

Ribeiro-Berger<sup>92</sup>, em sua tese de gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras, entrelaçam saberes constituídos em diferentes campos (Antropologia, Filosofia, Geografia, Linguística Aplicada e Sociologia) e olha

---

<sup>87</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

<sup>88</sup> FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da Variação Linguística**. In: CORREIA, Djane Antonuci (org.). *A relevância social da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p.47.

<sup>89</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

<sup>90</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

<sup>91</sup> BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

<sup>92</sup> RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.

a partir do observatório da Educação na Fronteira “como educadores de escolas brasileiras, localizadas em uma fronteira seca” (Brasil-Paraguai), inscrevem-se no processo de gestão da língua. Ao apresentar medidas e experiências em torno das línguas em contextos de fronteira, contribui para uma reflexão em torno das relações entre os países, uma vez que a língua serve de instrumento para demarcação de território, como também recurso do diálogo.<sup>93</sup>

Constatamos dessa forma, que a educação sempre teve viés político, e a história e reformas educacionais e curriculares explicam a realidade e intencionalidade de um determinado contexto, seja temporal, seja social. As políticas surgem, em sua maioria, como mecanismos de soluções para resolver problemas sociais ou de sistemas. A filosofia e a ciência têm contribuição ímpar nesse processo.

Inferimos que no campo da política linguística, a necessidade para uma reforma de currículo ou mudança não acontece em um vazio. Ao invés, é o resultado do “contexto de movimentos maiores dentro e além da educação”.<sup>94</sup>

Qualquer tentativa de mudar ou desenvolver nosso sistema social recai na esfera política<sup>95</sup>. Compreendemos que a política se constitui por meio de influências. A reforma do currículo tem se tornado o veículo principal deste contexto<sup>96</sup>. Contudo, estudos nos permitem refletir que não se pode confundir reforma educacional com reforma curricular. O texto revela que, de acordo com o percurso histórico do currículo, muitas reformas curriculares foram efetivas e alcançaram seus propósitos, enquanto outras nem foram aceitas e desapareceram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar dissertações e teses defendidas sobre currículo e pluralidade linguística em contexto de

---

<sup>93</sup> RIBEIRO-BERGER, Isis. *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil - Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.

<sup>94</sup> GESSER, Verônica. *A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade*. Contrapontos, Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002, p.72.

<sup>95</sup> GESSER, Verônica. *A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade*. Contrapontos, Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002, p.70

<sup>96</sup> GESSER, Verônica. *A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade*. Contrapontos, Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002, p.70

fronteira, a fim de analisar as perspectivas de abordagem utilizadas pelos autores.

Os resultados apontam para a necessidade de abordagens/ações de conscientização linguística e sugerem a necessidade de ampliar a pesquisa a outros contextos, seja de ambientes com pouca abertura à diversidade, seja de comunidades com presença multilíngue na sociedade (bilinguismo societal).

Em resposta às questões secundárias a esta investigação, concluímos que:

a) as perspectivas de abordagem utilizadas nas dissertações e teses defendidas no campo da educação sobre currículo e diversidade/pluralidade linguística no Brasil apontam, cientificamente, que a pluralidade linguística é um campo pouco problematizado. Os estudos realizados por linguísticas e educadores são focados para o campo da Linguística e de fronteiras geográficas.

Os estudos que envolvem a diversidade linguística são voltados aos programas de escolas interculturais bilíngues. Os estudos em torno da pluralidade linguística são voltados a políticas linguísticas.

b) as abordagens do termo pluralidade linguística em região de fronteira mostram que, no Brasil, as línguas que sempre estiveram presentes na formação do país, por meio de seus colonizadores, têm recebido uma atenção maior nos últimos anos, e elas são influenciadas por questões sociais, econômicas e culturais. Línguas hegemônicas como o Inglês são consideradas como um capital linguístico, e sua posse, como um privilégio.

Frente a esse panorama, verifica-se que há ainda uma lacuna no que tange ao estudo da pluralidade linguística em espaços escolares situados em contexto de fronteira no Brasil.

Nesse sentido, espera-se que essa pesquisa seja fonte de referência para que a pluralidade linguística não seja somente concebida como um fenômeno linguístico e cultural presente nas comunidades linguísticas, mas sim como um princípio norteador para política de currículo, teoria de currículo e prática de currículo, que permitem identificar a organização curricular, com ênfase em formas de seleção de conteúdo, materiais didáticos, sistemas de avaliação.

## REFERÊNCIAS

ARGENTINA e BRASIL. **Escuelas De Frontera . Documento Marco Referencial De Desarrollo Curricular.** Buenos Aires/Brasília. 2008.

BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxviiixliii, 2001.

BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael. **From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of Language education policies in Europe -.** **Strasbourg: Language Policy Division.** Council Of Europe (Main Version), 2007.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares.** Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de PósGraduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

CANDELIER, Michel. **Awakening to languages and Language policy.** In: CENOZ, J & HORNBERGER, N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Vol 6. Knowledge about Language. Berlin: Springer, 2008.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

CARVALHO, F. O. **Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu.** Tese de Doutorado (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CARVALLO, Pricila Suarez. **O currículo e as culturas silenciadas nas escolas de fronteira: um estudo nas escolas públicas de ensino fundamental de Guajará Mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolívia.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

COUTO, R. C. do. **O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay.** Tese de Doutorado (Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da Variação Linguística.** In: CORREIA, Djane Antonuci (org.). **A relevância social da Linguística.** São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo. **Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai.** 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

FLORES, O. V. **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.** Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade.** Contrapontos, Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002.

GOLIN, Carlo Henrique. **Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais.** 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

HEUGH, K., BENSON, C., BOGALE, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. **Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia: Final Report.** Addis Ababa, Ministry of Education

KOLLER, Sílvia H. COUTO; Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica Porto Alegre:** Penso, 2014.

LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na**

**fronteira das cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé (AR).** Ponta Grossa, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

LUQUE, Julio Cesar Mendoza. **O currículo do ensino da língua espanhola nas zonas de fronteira e as variantes linguísticas: um estudo descritivo-comparativo das escolas estaduais de Rondônia.** 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2012.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.** São Paulo: s.n., 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

OECD. 2016e. **PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.** Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2016d. **PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.** Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development.

OLIVEIRA, R. A.. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu.** Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2011.

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América.** In: Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994.

PEREIRA, S. M. M. da Veiga. **Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça.** Dissertação de Mestrado

(Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

Plataforma de recursos e referências para a educação plurilíngue e intercultural vinculada ao Portal do Conselho da Europa. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/platform>.

RAMACHANDRAN, R. 2017a. **Language use in education and human capital formation: evidence from the Ethiopian educational reform**. World Development, Vol. 98, pp. 195–213.

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.

SAGAZ, M. R. P . **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística** - Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese de Doutorado. Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, 2012.

SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guaiará- Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia**. 2016 190 f. Doutorado em GEOGRAFIA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curitiba, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**,

Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

**UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

**UNESCO. 2016a. Designing Effective Monitoring and Evaluation of Education Systems for 2030: A Global Synthesis of Policies and Practices.** Paris, UNESCO.

**UNESCO.2017. Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments.** Paris, UNESCO.

## 12 - A FELICIDADE NA OBRA A VIDA FELIZ, DE SANTO AGOSTINHO<sup>1</sup>

Wesllen da Silva Xavier<sup>2</sup>  
Renato Fernandes Caetano<sup>3</sup>

“Todo aquele que vier à Suma Medida pela Verdade será feliz”.  
Santo Agostinho.

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a concepção de felicidade na óptica agostiniana, isto é, como que o filósofo Agostinho concebe a felicidade em sua filosofia, sobretudo na obra *A Vida Feliz*. Quais os processos e critérios para gozar de uma vida satisfatória, possuir a verdadeira e plena felicidade, abraçar a frugalidade e evitar a malignidade? É sabido que Santo Agostinho sempre foi um desbravador do saber, desde sempre, ávido pelo conhecimento, pela busca da Verdade. Após a sua conversão ao cristianismo, tratou diversos temas, como a mentira, a verdade, o bem e o mal, a liberdade e a felicidade, temas cruciais para se entender todo o pensamento deste grande filósofo da patrística. Este artigo busca, também, investigar os métodos que Santo Agostinho usou para aferir o que seria a felicidade, ou seja, o diálogo, ou melhor, a roda de conversa que realizou com os seus familiares e amigos.

**Palavras-chave:** Agostinho. Felicidade. Sumo Bem. Frugalidade. Malignidade.

### INTRODUÇÃO

Desde que o homem aprendeu a pensar sobre si, indaga-se sobre o seu fim. Na Antiguidade Clássica, com o surgimento dos primeiros filósofos e os questionamentos às verdades até então estabelecidas pelos mitos, os

<sup>1</sup> A primeira versão deste artigo foi apresentada como trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Filosofia da Faculdade Católica de Rondônia.

<sup>2</sup> Bacharel em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: wesllen.xavier@sou.fcr.edu.br.

<sup>3</sup> Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia. Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Desafios Socioambientais, Sabres e Práticas na Amazônia” e Professor do Curso de Bacharelado em Filosofia da Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: renato@fcr.edu.br.

pensadores começaram a indagar-se: qual será afinal a finalidade do ser humano? Busca-se desde então o porquê da sua existência. Como poderia um ser tão dotado de inteligência, tão superior aos demais animais viver sem nenhum propósito? Para os gregos, todas as coisas criadas tendem a um fim e tal fim, que move o homem, é a felicidade, é para ela que todos os homens acorrem, é a ela que todos aspiram. Porém, nem todos são dignos de possuí-la, por isso muitos levam a vida enganados pelos prazeres funestos, acreditando ter encontrado a felicidade, quando na verdade afastam-se dela a cada dia.

Na Grécia Clássica, compreendida entre os séculos V e IV a.C., período marcado pelas cidades-estados, autonomia política, guerras e disputa pelo poder, os primeiros filósofos já conduziam os habitantes a pensarem sobre o seu fim, isto é, a sua finalidade, o seu propósito neste mundo. É uníssono que a vida almejada para os gregos era a vida política; o valor da pessoa era medido de acordo com a sua eloquência na retórica, por isso a maioria dos jovens era formada e instruída politicamente. No entanto, para o grande pensador Aristóteles, o sentido da vida ia muito além de honras, glórias, prazeres e pomposidades. Para ele, o fim do ser humano é a felicidade, alcançada somente nos ditames da vida digna, bem vivida em consonância com as virtudes.

Já no período medieval, para Santo Agostinho, o homem que quisesse ter uma vida feliz teria que se desvencilhar de seus desejos terrenos e buscar algo além da matéria. Para o filósofo da patrística, a felicidade, por ser um bem supremo e que encontra fim em si mesma, não poderia residir em coisas materiais e perecíveis, mas nas atemporais e imperecíveis. A ótica deste último filósofo será apresentada neste artigo.

Por se tratar de uma pesquisa analítica, este trabalho visa analisar a concepção de felicidade na filosofia agostiniana, para tanto, serão percorridos, minuciosamente, três pontos-chave: **1) concepções de felicidade na Antiguidade Pré-Socrática e Clássica:** isto é, como os antigos clássicos entendiam a felicidade, a postura e o pensamento dos filósofos gregos sobre a felicidade, bem como as indagações e conceituações, frutos de uma exaustiva e gradativa tarefa filosófica, a observação somada ao levantamento de tese e desembocada na conclusão; **2) o ponto de partida de Santo Agostinho sobre a felicidade:** aqui se apresentará o início de um debate acerca da felicidade, dado que a obra *A Vida Feliz* nasceu de um ambiente familiar; se constatará a importância da dialética platônica como

abstração de ideias e 3) o conceito de felicidade: neste tópico se chegará, juntamente com Agostinho e os demais integrantes da discussão, à conclusão do que seja a felicidade, a qual todos almejam e tendem; permeando as condições para alcançá-la, ou melhor, possuí-la, e apresentando o porquê de essa perene felicidade tornar a vida humana feliz, carente de nada.

A pesquisa toma como base elementar a obra *A Vida Feliz* (1998), de Santo Agostinho, e como auxílios teóricos *As Confissões* (1984) e *O Livre-Arbitrio* (1995), ambas de Agostinho. Além das obras *Ética a Nicômaco* (1991), de Aristóteles, e *O Diabo e o Filósofo* (2021), de Cristiano Chagas Gomes, e artigos científicos que abordam o presente tema.

## 1 BREVE RESENHA BIOGRÁFICA

Aurélio Agostinho nasceu em 13 de novembro de 354, na província de Tagaste, localizada no norte da África. Filho de Patrício, um “africano romanizado, pequeno proprietário, decurião<sup>4</sup> do município”<sup>5</sup>, um pagão que se rendeu ao catolicismo, pedindo o batismo na hora de sua morte, e de Mônica, que ao contrário de seu marido e de seu filho, fora uma mulher piedosa, fiel cumpridora dos preceitos cristãos e instruiu retamente seu filho na vida cristã, pelo qual derramara, durante trinta anos, dolorosas lágrimas em prol de sua conversão ao cristianismo. No capítulo dez do IX Livro de sua obra-prima, *As Confissões*, Agostinho dedicou agradecimentos e elogios à Mônica, cuja fé e zelo pela Igreja buscou durante toda a sua vida imitar.

Desde cedo, Santo Agostinho demonstrou aptidões para a filosofia. Impelido pelo sonho de fazê-lo um eloquente orador, seu pai enviou-o para estudar em Madaura, cidade vizinha de Tagaste, porém com maior notoriedade. Lá, Agostinho debruçou-se no estudo dos clássicos latinos. Por necessidades domésticas, regressou a Tagaste e ficou ocioso durante um ano, rendendo-se aos prazeres fúteis. Após esse momento de inércia mística, Agostinho conseguiu retomar os estudos em Cartago e cursou diversas disciplinas como retórica, dialética, geometria, música e matemática, logo depois fora inscrito pela mãe entre os catecúmenos da Igreja Católica, que, para ele, era uma doutrina vazia e irracional. Com dezenove anos,

<sup>4</sup> Decurião, era um chefe romano que liderava a cavalaria com aproximadamente trinta homens. Também atuava como conselheiro e administrador social.

<sup>5</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 5.

em 373, teve contato com a obra *Hortênsio*, de Cícero, que despertou-lhe o gosto pela filosofia e pelos seus problemas, a exemplo da felicidade; encantou-lhe também na referida obra a criticidade e objetividade de Cícero, pois submetia todas as seitas e correntes filosóficas a um exame crítico, apontando as incoerências de cada uma delas. Tal obra certamente impeliu Agostinho a buscar a verdadeira felicidade, a verdade e a sabedoria, pois, para Cícero, somente a arte de viver e a sabedoria trariam a felicidade verdadeira.

A juventude de Santo Agostinho foi marcada por deleites e prazeres mundanos. Decidido a buscar a verdade, procurou-a nas coisas externas, como declarou no X Livro das *Confissões*: “eis que habitavas dentro de mim e eu te procurava do lado de fora! Eu disforme, lançava-me sobre as belas formas das tuas criaturas”.<sup>6</sup> No anseio de conhecer a realidade do mundo, saber o porquê e como as coisas são, foi adepto, durante nove anos, do maniqueísmo, corrente filosófica religiosa que pregava a origem do mundo como resultado da luta entre duas forças opostas: o bem e o mal. Aos poucos, Agostinho de Hipona foi tomando consciência de que tal seita era falsa e continha incongruências que o fizeram abandoná-la. No V Livro de *Confissões*, Agostinho apresenta sua insatisfação com a incompetência de Fausto, o maior representante dos maniqueus: “um homem amável, de fala agradável, capaz de expor de forma muito mais atraente o que os outros dizem”.<sup>7</sup> No entanto, não iludiu Santo Agostinho com a sua excelente retórica e sedutora eloquência:

Depois que me apareceu evidentemente ser aquele homem incompetente nas ciências em que o considerara competentíssimo, comecei a desesperar de sua capacidade para explicar e resolver os problemas que me angustiavam [...] apresentei-lhe meus problemas para exame e discussão, e ele modestamente não teve a coragem de assumir a responsabilidade de uma demonstração. Reconhecia a própria ignorância e não se envergonhou de confessá-la. Não pertencia ao grupo dos palradores que muitas vezes eu suportara e que tinha procurado elucidar-me sem nada dizer.<sup>8</sup>

Aos vinte e nove anos de idade Agostinho partiu para Roma atraído pelo zelo e avidez dos alunos em relação ao conhecimento, pois lá, diferentemente de Cartago, “os jovens se dedicavam ao estudo mais tranquilamente, refreados por uma disciplina mais severa.”<sup>9</sup> O bispo de

<sup>6</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 195.

<sup>7</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 120.

<sup>8</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 122.

<sup>9</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 124.

Hipona denunciou também o comportamento imprudente e irascível dos seus antigos alunos cartagineses. Sua estadia em Roma propiciou-o conhecer o famoso bispo Santo Ambrósio, eloquente orador e explicador das sagradas escrituras, ao qual Santo Agostinho ouvia extasiado e admirado com a “suavidade de seu modo de discursar”<sup>10</sup>, considerava-o mais profundo do que as falácias de Fausto. Após algumas análises, Agostinho ficou intrigado com a fé católica e embora não se visse como um futuro adepto, resolveu buscar compreendê-la melhor e abandonar o maniqueísmo. Ele expressa esse afastamento no V Livro das *Confissões*:

Parecia-me, nesse momento de dúvida, que não devia permanecer nessa seita, que eu colocava em plano inferior a alguns filósofos, se bem que recusasse terminantemente confiar a seus cuidados a fraqueza de minha alma, por ignorarem eles o nome de Cristo. Resolvi então permanecer como catecúmeno na Igreja católica, conforme o desejo de meus pais, até que alguma certeza viesse apontar-me o caminho a seguir.<sup>11</sup>

Ao deixar de lado o erro da seita maniqueísta, Agostinho de Hipona, juntamente com seu amigo Alípio e seu filho Adeodato, foi batizado na vigília pascal de 387 pelo bispo Ambrósio. Em seguida deixou Milão e retornou à África com o propósito de iniciar uma comunidade religiosa na sua cidade natal. Em menos de três anos, Agostinho perdeu a mãe e o filho. Em Hipona, no ano de 391, surge a necessidade de um padre para auxiliar na pregação, e o povo, em uníssona voz, clamou por Agostinho. Passados quatro anos, Agostinho foi ordenado sacerdote e, em 396, ocupou o episcopado da diocese de Hipona. Segue a vida austera e contemplativa, atraindo muitos discípulos admiradores de seu testemunho; para estes o bispo de Hipona escreveu a *Régula ad servos de Dei*, uma espécie de tratado, princípios e regras que deveriam seguir.

A respeito desse grande expoente da patrística, Amarante afirma:

Rico de humanidade e enamorado da vida, amou sobretudo a verdade, em busca da qual despendeu suas melhores energias [...] para ele, alcançar a Deus, isto é, conhecer e amar a verdade, é a única felicidade que pode satisfazer o espírito humano; toda satisfação nos bens terrenos, imperfeitos e caducos, está destinada a desiludir amargamente a aspiração inata do homem [...] Sua grandeza não consiste em ser filósofo e literato, mas em ter escrito suas *Confissões* como grande filósofo e literato que indubitavelmente era.<sup>12</sup>

Santo Agostinho prosseguiu seus escritos e exerceu seu ministério

<sup>10</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 124.

<sup>11</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 135.

<sup>12</sup> AMARANTE, Maria Luiza Jardim. Introdução. In AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 12.

ordenado com excelência, publicou escritos dogmáticos, exegéticos, morais, filosóficos, pastorais, entre outros. Agostinho veio a falecer a 28 de agosto de 430 d.C., nos deixando como legado seus escritos, que seguem sendo estudados, analisados e seguidos.

## 2 CONCEPÇÕES DE FELICIDADE: DOS PRÉ-SOCRÁTICOS AOS MEDIEVAIS

A postura filosófica, que consiste em questionar sobre a origem das coisas, o porquê de sua existência, de onde vieram e o que são, remonta à Antiguidade Clássica, no chamado período pré-socrático, compreendido entre os séculos VIII e V a.C. Nesta época, os pensadores buscavam respostas para os fenômenos que seus sentidos abarcavam e questionavam-se sobre a “arché”, isto é, a origem de todas as coisas, sobretudo da “*physis*” (natureza). Não é à toa que estes primeiros filósofos ficaram conhecidos como “os filósofos da *physis*”. Esses pensadores acreditavam que a origem de tudo o que existe, a constituição de tudo, derivou-se de uma única e inesgotável fonte: para Tales de Mileto, era a água; já para Anaxímenes, era o ar; Anaximandro, o *apeiron*, o indeterminado e infinito; Anaxímenes, o ar; Pitágoras, os números; Empédocles, os quatro elementos; já para Heráclito, o que importava era o eterno movimento de mutação dos seres. Assim, esses primeiros “*physicos*” debruçaram-se sobre estas questões, exercendo a chamada filosofia especulativa, ou seja, teórica, que tem como alicerce primordial a observação e anotação dos fenômenos estudados.

Diversas definições sobre a felicidade nasceram na Antiguidade. Alguns filósofos pré-socráticos teceram importantes considerações acerca do tema, a exemplo de Tales de Mileto, que acreditava ser feliz quem possuísse o corpo sadio e forte, fosse dotado de boa sorte e tivesse uma alma bem estruturada. Demócrito, de maneira quase semelhante, concebia a felicidade como “a medida do prazer e a proporção da vida”<sup>13</sup>, que consistia em manter-se afastado dos defeitos e excessos. Para outros, como Aristipo, a felicidade distinguia-se do prazer, uma vez que a primeira seria um sistema, um conjunto do segundo; que por sua vez, possuía o fim em si mesmo, sendo somente ele o bem, era buscado e desejado. Ainda a respeito da diferença entre a felicidade e o prazer, Aristipo afirma que “O fim é o prazer particular, a felicidade é o sistema dos prazeres particulares,

---

<sup>13</sup> Fr.191, Diels apud ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 505.

em que se somam também os passados e os futuros.”<sup>14</sup>

O conceito de felicidade foi amplamente discutido antes e depois do período em que viveu Santo Agostinho, no entanto, fazem-se imprescindíveis três, são eles: o platônico, o aristotélico e o estóico.

No século IV a.C, a filosofia prática tornou-se a filosofia em questão, onde o ato de indagar sobre as coisas permanece, no entanto, assumindo um outro foco, torna-se antropológico devido às inúmeras transformações político-sociais ocorridas neste período, como a intensa politização de Atenas, importante cidade-estado da Grécia Antiga, e à estimulação e instrução dos cidadãos a participarem da política, que deslocou o cerne da reflexão filosófica da natureza para o ser humano. Desse modo, o “*antropos*”, juntamente com suas condutas e anseios, tornou-se prioridade e tema principal das pesquisas filosóficas. Desde então, inquietações como a morte, a felicidade e o agir humano acompanharam o pensamento do ser dotado de razão.

De acordo com Platão, a felicidade não consiste no prazer, muito pelo contrário, relaciona-se mais facilmente com a virtude; são felizes os que têm a justiça e a temperança e, logicamente, infelizes os que possuem a maldade. Em sua obra *A República*, Platão exprime que a virtude é “a capacidade da alma de cumprir seu próprio dever, ou seja, de dirigir o homem da melhor maneira”.<sup>15</sup>

Um dos filósofos que tratou o tema da Felicidade com maestria foi Aristóteles, discípulo de Platão, que soube beber da fonte de seu mestre; questionando-o em certos modos de pensar, sem receio de ser repreendido. Diferentemente de seu tutor, para Aristóteles o importante era a realidade, sendo crítico ferrenho do dualismo de Platão; fez bom uso da dialética como processo que conduz à verdade, porém, foi mais além, para ele o presente, o concreto, a vida cotidiana assumia o papel principal na filosofia, ou seja, tornava-se prioridade das especulações do filósofo.

Aristóteles teceu também considerações importantes acerca da felicidade em sua obra *Ética a Nicômaco*, onde discorreu, de maneira sistemática e objetiva, sobre a virtude, ética, felicidade e amizade. O filósofo parte do princípio teleológico, ou seja, com relação direta ao fim, à finalidade das coisas; de acordo com Abbagnano<sup>16</sup>, “parte da filosofia que

<sup>14</sup> DIÓG., II, 87 apud ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 505.

<sup>15</sup> *Rep.*, I, 353 d. ss apud ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 505.

<sup>16</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 505

explica os fins das coisas”. De acordo com esta postura de pensamento, tudo o que existe tende a um fim, ao propósito para a qual foi criado ou desenvolveu-se, como a medicina, que tem o fim de curar as pessoas, como a marcenaria tem o fim de construir móveis para outros fins, como a lápis tem o fim de escrever etc. No entanto, dentre esses fins existe um que é absoluto, autossuficiente, que encontra o fim em si mesmo, a este fim o filósofo clássico concede o nome de felicidade. Percebe-se aqui a importância e o quão profundo é este tema, visto que todos querem ser felizes, “dos bebês aos idosos, dos intelectuais aos iletrados, dos ricos aos miseráveis, das celebridades aos anônimos, dos poetas aos romancistas”.<sup>17</sup> Entretanto, poucos estão dispostos a sacrificar suas benesses para alcançar uma vida feliz, pois possuem concepções distorcidas acerca da felicidade. Para os incontinentes e vulgos, a felicidade reside e restringe-se à simples realização dos seus desejos. Sobre esse raso conceito, Aristóteles afirma: “Pensam que seja alguma coisa simples e óbvia, como o prazer, a riqueza ou as honras, [...] a identificam com diferentes coisas, com a saúde quando está doente, e com a riqueza quando é pobre.”<sup>18</sup>

No livro I de *Ética a Nicômaco*, Aristóteles inicia uma investigação acerca da conduta humana, analisando cada ação e empenhando-se em categorizá-las; julgando ser éticas ou não, se seus autores são virtuosos ou vulgos, se são bem-aventurados ou infelizes. O filósofo afirma que existem três tipos de vida a se viver: a do gozo, a vida política e a vida contemplativa. A maior parte das pessoas de boa índole, atribui à honra a felicidade, dado que ela é a finalidade da vida política. Porém, Aristóteles adverte que esta felicidade se mostra supérflua frente ao que se busca, pois a honra depende mais de quem dá do que de quem a recebe, e o bem é intrínseco ao homem, sendo difícil de lhe tirar. Da mesma forma, se dá a vida consagrada ao lucro, sendo ela forçada e infrutífera, e longe de ser o bem a que todos almejam, tal estilo de vida se constitui em algo útil, “ambicionado no interesse de outra coisa”, nada mais. Em seguida o filósofo elenca, para melhor compreensão, duas categorias de bens: os bens que são bens em si mesmos e os que são em relação ao primeiro, isto é, bens em si mesmos são aqueles que são buscados por eles mesmos, como a inteligência e a visão, em contrapartida, os bens que não têm fim em si mesmos são aqueles que sempre terão a finalidade em terceiros: o prazer, a honra e a vida de sucesso. Mas afinal,

---

<sup>17</sup> CURY, Augusto. *O Homem mais Feliz da História*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017. p. 26.

<sup>18</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 5.

o que seria o Bem? Para Aristóteles, é a finalidade de todas as artes, de todas as ciências, ou seja, é o canal pelo qual todas as demais coisas são realizáveis; em suas palavras, o filósofo explica:

Evidentemente, é aquilo em cujo interesse se fazem todas as outras coisas. Na medicina é a saúde, na estratégia a vitória, na arquitetura a casa, em qualquer outra esfera uma coisa diferente, e em todas as ações e propósitos é ele a finalidade; pois é tendo-o em vista que os homens realizam o resto. Por conseguinte, se existe uma finalidade para tudo que fazemos, essa será o bem realizável mediante a ação; e, se há mais de uma, serão os bens realizáveis através dela.<sup>19</sup>

Percebe-se aqui o fato de que nem todos os fins são absolutos, exceto o Sumo Bem, que claramente possui a finalidade em si mesmo. Deste modo, se existe apenas um fim absoluto, este será o objeto do anseio humano; caso existam mais de um, o mais absoluto é o que se busca, dado que, segundo Aristóteles (1991), somente é absoluto e incondicional aquilo que é “desejável em si mesmo, nunca em vista de terceiros”. Segue-se então que a felicidade é o Bem, o fim supremo para qual tendem todas as coisas. Por ser absoluto e autossuficiente, é também a finalidade da ação. Assim, os seres tornar-se-ão completos somente quando alcançarem a finalidade para qual foram criados. Nas palavras de Aristóteles:

Ora, esse é o conceito que preeminentemente fazemos da felicidade. É ela procurada sempre por si mesma e nunca com vista em alguma outra coisa, ao passo que à honra, ao prazer, à razão e a todas as virtudes nós de fato escolhemos por si mesmos; mas também os escolhemos no interesse da felicidade, pensando que a posse deles nos tornará felizes. A felicidade, todavia, ninguém a escolhe tendo em vista alguns destes, nem, em geral, qualquer coisa que não seja ela própria.<sup>20</sup>

Alcançar tal finalidade parece uma tarefa árdua, é preciso viver bem para se chegar ao Bem, entretanto, essa ação mostra-se utópica frente à realidade que se encontra. Em sua obra *O homem mais feliz da história*, Augusto Cury (2017) relata as aventuras do psiquiatra ateu Dr. Marco Polo na investigação sobre o funcionamento da mente de Jesus, que buscou decifrar os “códigos da felicidade” expressas nos “Sermão da Montanha”. Na referida obra, Augusto Cury (2017) apresenta os questionamentos que nortearam a pesquisa de Marco Polo:

Suas ideias o consumiam por dentro. Seu pânico era alimentado por duas equações emocionais que afetam o futuro de nossa espécie e que estavam

<sup>19</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 11.

<sup>20</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 12.

lhe perturbando o sono. 'Por que estamos diante da geração mais triste de todos os tempos se temos a mais poderosa indústria para financiar o prazer da história?'[...] 'Por que toda a humanidade está adoecendo emocionalmente se a medicina, a psiquiatria e a psicologia deram saltos surpreendentes?'.<sup>21</sup>

Dessa forma, percebe-se que o conceito de felicidade é superficial, pois aparentemente a humanidade é feliz, no entanto, é chagada por doenças e sentimentos depressivos que vão de encontro ao verdadeiro conceito da felicidade.

A respeito de como alcançar a felicidade, ou melhor, evitar a infelicidade, Aristóteles alerta que a função do homem é exercer o que o difere dos demais animais, a sua razão, que possibilita a ele ser o animal mais completo de todos, um animal político. E como todo Bem Absoluto é realizável da maneira mais perfeita, o bem do homem é exercer sua atividade com excelência, ou seja, para o homem alcançar a felicidade ele deve agir retamente conforme a virtude e buscar ser excelente em tudo na sua arte.

A concepção platônica de felicidade leva em consideração a relação entre o homem e o mundo. Em contrapartida, para Aristóteles a felicidade é bem mais ampla, atingindo seu grau máximo: a bem-aventurança, na *Ética a Nicômaco*, ele a define como “certa atividade da alma, realizada em conformidade com a virtude”.<sup>22</sup> Sendo inerentes à ela a plena realização das necessidades e dos anseios humanos. Aristóteles diz ainda que existem três espécies de bens que são como pilares na construção da felicidade: os exteriores, os do corpo e os da alma, a pessoa feliz é aquela que busca incessantemente possuir esses bens.

Aristóteles alerta na *Ética a Nicômaco* sobre a condição limitada dos bens exteriores e de seus malefícios quando possuídos em demasia, diferentemente dos espirituais, que a utilidade vai ao encontro da abundância. Portanto, pode-se afirmar que cada qual terá a felicidade na proporção de sua virtude, do seu proceder, da sua boa ação; podendo ser comparado à divindade que possui a bem-aventurança não graças aos bens externos, mas a si mesma por natureza. De maneira análoga, a felicidade se torna mais facilmente inclinada ao sábio, que naturalmente se basta a si próprio, condição esta a qual as cidades e os homens devem tender.

O estoicismo, corrente filosófica pós-aristotélica na qual o caminho da felicidade era redigido pelo controle da vontade subordinada à razão,

<sup>21</sup> CURY, Augusto. *O Homem mais Feliz da História*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017. p. 11.

<sup>22</sup> Et. nic., I,13,1102 b *apud* ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 505.

ao diferenciar sábios e loucos, considera o sábio o único capaz de possuir as características da felicidade. Nesse período, a ética e toda reflexão sobre o bem agir volta-se para a felicidade do sábio, este sábio que, segundo Abbagnano, “se basta e que acha a felicidade em si mesmo”.<sup>23</sup> Tal conceito será explanado no pensamento de Plotino, considerado um dos fundadores do neoplatonismo, ideias inspiradas em Platão. Plotino criticou a incongruência na concepção estoíca de felicidade, pois, ao mesmo tempo em que afirmavam a independência da felicidade em relação às coisas externas, apontavam tais coisas como objeto da razão. Para o filósofo neoplatônico, a felicidade reside na própria vida, em suas mais variadas formas, em todos os seres vivos e na vida mais plena e perfeita, a inteligência pura. Assim, o sábio, onde essa vida se concretiza, só carece de sua existência para ser feliz, não necessitando de outras coisas ou buscando-as apenas por serem essenciais às coisas de sua posse, por exemplo, ao seu corpo e não a ele próprio. Assim, nada lhe falta, como também, nada lhe acrescenta. A felicidade do sábio é intransponível. Segundo Plotino, “não pode ser destruída pela má sorte, pelas doenças físicas ou mentais, nem por nenhuma circunstância desfavorável, assim como não pode ser aumentada pelas circunstâncias favoráveis”.<sup>24</sup>

A filosofia medieval tomou para si esses conceitos e adaptou-os, baseando-se nas doutrinas aristotélica e platônica, a primeira tendo como expoente São Tomás de Aquino e a segunda, Santo Agostinho. Destarte, é dessa felicidade alcançada pela sabedoria que Santo Agostinho discorreu na sua obra *A Vida Feliz*, tema bastante caro na filosofia agostiniana, uma vez que, como seres livres, os homens caminham rumo à plena felicidade, sendo esse o tema a ser abordado a seguir.

### 3 O FUNDAMENTO E O PONTO DE PARTIDA

Santo Agostinho inicia o capítulo primeiro do seu livro *A Vida Feliz* com a analogia de uma navegação rumo à terra firme da vida feliz, onde a filosofia seria o porto, a razão a dirigente e a vontade a condutora, afirmando a nossa condição de desventurados no mundo à exemplo de um mar agitado “seja por Deus, seja pela natureza, seja pelo destino, seja ainda por nossa própria vontade.”<sup>25</sup> Devido à carência de conhecimento e à

<sup>23</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 505.

<sup>24</sup> Enn., I, 4, 5 ss *apud* ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 506.

<sup>25</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 117.

impossibilidade de reflexão, o número dos que conseguiriam aportar, sem o auxílio de uma tempestade, seria muito pequeno. Assim sendo, elenca três categorias de navegantes que completariam tal intento. A primeira é a mais supérflua, pois trata-se dos que tendo alcançado e dominado o tempo da razão, distanciam-se levemente da terra e seus esforços e remadas lhes despertam uma certa tranquilidade, de onde irradiam estímulos por meio de suas obras a fim de atingir algumas pessoas e atraí-las para o rastro de seus ideais. Em contrapartida, os navegadores pertencentes à segunda categoria são os que se deixaram iludir pela aparência falaciosa do mar e decidiram aventurar-se mais adiante, quanto a estes, facilmente perdem-se na miséria do orgulho, mergulham cada vez mais nas aventuras e esquecem-se de sua pátria. Porém, ainda nessa segunda categoria, acontece de alguns serem forçados pelos brandos infortúnios a retornar ao porto, à exemplo daqueles que tiveram danos em seus bens ou não obtiveram sucesso nos negócios, esses regressam “às alegrias firmes e seguras”.<sup>26</sup> A terceira categoria de navegadores, afirma o Bispo de Hipona, encontra-se no meio, uma vez que se constitui daqueles que dificilmente esnobam a sua origem, procuram sempre em meio às tempestades e balanços do mar recobrar o caloroso aconchego da afável pátria. No entanto, estes também deixam-se levar pela sedução do percurso e perdem a oportunidade do regresso, ficando suscetíveis até ao naufrágio; poder-se-ia, por vezes, alguma espécie de infelicidade abatê-los devido aos seus bens fúteis, afirma Agostinho. Acontecendo isso, retornarão à tão estimada e afamada pátria, onde tornarão a ter sossego.

Santo Agostinho adverte ainda que tendo chegado ao porto da vida feliz, há de se evitar o escolho do orgulho, que o filósofo afirma estar na entrada do porto e ser uma luz enganosa, impele aos que o possui a esnobar aos demais, não percebendo que ao buscar a vanglória, estão firmando seus pés em um rochedo oco e inconsistente interiormente. Para Agostinho, a razão orienta a busca da sabedoria como um caminho de humildade e nunca de prepotência. O aureliano de Tagaste expõe a sua rota rumo à vida feliz, explicando a Teodoro o momento crucial que imprimiu em seu coração o amor pela sabedoria, qual seja, a leitura, aos dezenove anos, da obra *Hortênsio*, de Cícero, e relata ainda que sua navegação não fora diferente das categorias mencionadas acima. Sobre ele vieram névoas que tentavam

---

<sup>26</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 118.

embaçar a sua aventura, como por exemplo: os astros que lhe enganaram; os maniqueus que o iludiram, fazendo-o cultuar os fenômenos naturais, sendo que após ter-se balançado algum tempo nesse ‘barco’, abandona-o e embarca em outro; os acadêmicos que o incitaram a um ceticismo universal, afastando-o da Verdade; e outras intempéries, como o apego demasiado às mulheres e às honras, que o impediam de abandonar-se ao colo da filosofia. Por fim, ele aportou nas terras do cristianismo, encontrando, sobretudo, nos sermões do bispo Ambrósio a segurança e alguns fundamentos para os seus questionamentos, a exemplo da imaterialidade da ideia de Deus e da alma, que mais se assemelha a ele.

Propunha-me lançar-me a velas despregadas e a força total dos remos, em direção ao porto da filosofia – como logram poucos e ditosíssimos varões – só após ter realizado aqueles meus desejos [...] foi então que fui tomado de agudíssima dor de peito que me incapacitou de assumir por mais tempo o peso de uma profissão que me fazia, sem dúvida, navegar em direção ao rochedo das Sereias. Renunciei a tudo e conduzi meu barco, abalado e avariado, ao suspirado porto da tranquilidade.<sup>27</sup>

Na data de seu aniversário, após uma refeição, Santo Agostinho convocou seus familiares e amigos para uma discussão sobre a felicidade. Estavam presentes sua mãe Santa Mônica, seu filho Adeodato, seu irmão Návigio, seus primos Lastidiano e Rústico e seus alunos e discípulos Trigésio e Licêncio. Agostinho, considerado neoplatônico, utilizou a dialética platônica para conduzir este banquete espiritual. O método dialógico de Sócrates e Platão se baseava na *maieutica*: sucessivas perguntas sobre o mesmo assunto para se chegar à uma verdade absoluta, sem contradições, e na *ironia*: posicionamento incerto quanto à resposta do interlocutor a fim de mostrar que o que ele julgava ser correto, era na verdade um engano. Este método de se chegar à verdade deve-se ao fato de que Sócrates considerava-se um parteiro de ideias, pois não se importava em criar novas ideias, mas sim em fazer com que o indivíduo trouxesse o conhecimento à luz.

No segundo capítulo da obra, Santo Agostinho questionou todos sobre a possibilidade de termos corpo e alma e se ambos necessitam de alimento. Todos foram de acordo, chegando juntos à conclusão de que assim como o corpo carece de alimento, a alma também necessita, caso contrário, definha. Tal alimento não pode ser concreto, uma vez que a alma é abstrata. Logo, concluíram que o alimento da alma é a ciência e

<sup>27</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 121-122.

o conhecimento de todas as coisas, sendo os sábios possuidores de uma alma mais plena do que os ignorantes, já que os espíritos desprovidos de instrução estão estéreis e famintos. Trígésio completou dizendo possuir tais espíritos maldades e vícios. No que tange ao estado do corpo e da alma, Santo Agostinho reflete sobre dois aspectos: a frugalidade e a malignidade são o resultado do corpo e da alma sadios e doentes, respectivamente. De acordo com os antigos, seria a malignidade a degeneração dos espíritos, pois expressa o nada, o vazio. Agostinho de Hipona conferiu à malignidade o termo *nequitia*, derivada do latim, *nihil*, que significa nada, pois remete à improdutividade, ao contrário da frugalidade, do latim *fruges*, significando frutos, fazendo analogia à fecundidade que vem do espírito mediante a virtude. Desse modo, os que deixam-se levar pelo vício da malignidade (*nequitia*) estão à deriva, pois segundo Santo Agostinho, “pode-se chamar nada aquilo que se escoar, decompõe, dissolve e não cessa de certo modo de se deteriorar e perder. Por isso, os homens sujeitos ao vício da malignidade são chamados ‘perdidos’”.<sup>28</sup> Em contraposição, o temperante e o frugal têm em comum algumas características como a inalteração, o agir retamente e a perseverança; enfim, todas as características de um ser virtuoso.

#### 4 O CONCEITO DE FELICIDADE

Para chegar ao conceito de felicidade, Santo Agostinho perguntou aos participantes do festim se estavam de acordo que todos desejam ser felizes, a essa pergunta todos foram de acordo. Concluíram ainda que é infeliz aquele que não possui o que quer, em contrapartida, afirmaram ser feliz quem tem o que quer, à medida que este apeteça ao bem, pois, caso ambicione coisas más, possuindo-as será desventurado.

Então, o que seria necessário para se obter a felicidade? Agostinho de Hipona instigou os participantes da discussão a refletirem sobre a corrupção das coisas materiais, pois, para eles, não poderia ser feliz o homem que tivesse todos os bens materiais. Ao que Trígésio objetou haver homens com grandes fortunas e que gozavam de uma vida boa, no entanto, Agostinho indagou-o sobre a possibilidade de um homem viver feliz sendo receoso. Como Trígésio respondeu não, o bispo de Hipona concluiu que as coisas materiais estão sujeitas à corrupção, à degeneração, e ainda que o homem

---

<sup>28</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 127.

possuísse tudo o quanto quisesse e as coisas não se deteriorassem, seria infeliz devido à vontade que nunca se satisfaz, ou seja, o homem queria sempre mais.

Logo, não pode ser feliz aquele que vive com receio de perder o que ama. Sendo Deus imutável e incorruptível, quem o possui<sup>29</sup> não tem temor, nem receio de perda alguma, uma vez que encontra-se com a alma plena e realizada. Reale e Antiseri (1990), sobre a relação de Deus com a matéria, afirmam: “Tudo o que existe fora de Deus é criado e corruptível por sua natureza, pode desaparecer e não existir mais. Somente Deus é incriado e incorruptível, e exatamente, por isso é que é Deus, ao passo que tudo o que vem depois Dele é criado e corruptível”.<sup>30</sup>

Afinal, quem possui a Deus? Para Licêncio, possui a Deus aquele que vive bem; para Trigésio e Lastidiano, aquele que se orienta segundo o querer de Deus; já para Adeodato, a posse de Deus reside naqueles que não têm o espírito imundo; Mônica foi de acordo com todas as opiniões, sobretudo a última.

Seguindo o debate, Santo Agostinho concluiu junto com os demais participantes que a posse de Deus se dá de uma única maneira, expressa de forma distinta por todos, “pois se considerarmos os dois primeiros pareceres, vemos que quem vive bem faz a vontade de Deus; e quem faz o que Deus quer vive bem. Não constituem coisas diferentes: viver bem e fazer o que agrada a Deus”.<sup>31</sup>

No entanto, não basta viver bem e fazer a vontade de Deus para ser feliz, é necessário buscá-lo. A inclinação de algo para a sua origem é inevitável. Por ser criado e não gerado, o homem é intrinsecamente voltado para Deus, ou seja, a criatura deve voltar-se ao seu criador. Santo Agostinho, na obra *Confissões*, exprime melhor essa relação biunívoca<sup>32</sup> com o Senhor: “Pois eu não existiria, meu Deus, eu de forma alguma existiria se não existisses em mim [...] de quem tudo, por quem tudo, em quem todas as coisas existem? [...] para onde te chamo se já estou em ti?”.<sup>33</sup> Essa busca nada mais é que voltar-se de corpo e alma para Deus e tê-Lo como a um amigo para gozar de sua presença e ser feliz. Em contrapartida, o afastamento de Deus

<sup>29</sup> Aqui possuir tem outra conotação, não se aplica no sentido contemporâneo de posse, mas de pertença, isto é, possuir a Deus é fazer a sua vontade.

<sup>30</sup> REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média* – vol. I. São Paulo: Paulus, 1990. p. 406.

<sup>31</sup> AGOSTINHO, S. *Soliloquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 138.

<sup>32</sup> Biunívoco: termo matemático que expressa uma relação condicional e recíproca. A relação biunívoca aqui refere-se somente à relação do homem para com Deus. O homem só existe porque Deus existe.

<sup>33</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 17.

devido aos vícios e às paixões leva a pessoa não somente à infelicidade, mas também à privação da benevolência de Deus.

Outro empecilho para se chegar à vida feliz é a carência, pois quem padece de necessidades é infeliz. No entanto, Agostinho constatou que a indigência reside no temor de perder o que se tem e não na falta do que se necessita. Portanto, nem toda pessoa infeliz carece de alguma coisa; pode ocorrer que alguma pessoa possua todos os bens e nada lhe falte, se esta não for sábia, não será feliz, pois “a maior, e mais deplorável indigência é a privação da sabedoria [...] nada pode faltar a quem possui a sabedoria”.<sup>34</sup> Para Agostinho, a carência está para a infelicidade assim como a indigência da alma está para a estultícia<sup>35</sup>. Esta, por sua vez, é oposta à sabedoria do mesmo modo que a morte o é à vida e a felicidade à infelicidade. Para Santo Agostinho, não há meio termo entre essas definições, ou o ser é ou não é. O estulto, isto é, aquele que padece na insensatez, vive uma vida infeliz e quem é infeliz é insensato. Agostinho segue a sua caminhada filosófica em busca da verdade, e descobre que quanto mais a procura, mais necessita conhecê-la.

Na obra *O Diabo e o Filósofo*, Cristiano Chagas Gomes apresenta um diálogo gnoseológico entre um filósofo, seu amigo e o diabo. A certa altura do discurso, o filósofo se queixa da angústia que seus questionamentos lhe causam e sobretudo da falta de resposta para os mesmos e diz que só se busca aquilo que ainda não se encontrou e que a busca cessa à medida em que se encontra o objeto desejado, seja a felicidade, a liberdade ou até mesmo o sentido da vida.

É incogitável que o homem, desde que descobriu sua razão, sempre buscou o sentido de sua existência, sempre indagou sobre os fenômenos que se lhe apareciam. No diálogo filosófico entre o filósofo e o diabo, a respeito do desejo do ser humano de possuir o que ainda não tem, concluiu-se que “a busca evidencia a falta”, ou seja, o fato de ele sempre buscá-la mostra que certamente não a possui, pois, caso contrário, “não teria tão famigerado desejo por ela, acima de tudo.”<sup>36</sup>

Logicamente, quem anda nos moldes da sabedoria não carece de nada. Pois o sábio retira o bem até dos infortúnios, e vive feliz. Todavia, é preciso possuir a verdadeira sabedoria em sua plenitude, e para Santo Agostinho, a

<sup>34</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 149.

<sup>35</sup> Termo utilizado para se referir à estupidez, insensatez.

<sup>36</sup> GOMES, Cristiano Chagas. *O Diabo e o Filósofo: Muito Além do Crer*. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2021. p. 101-102.

plenitude se opõe à indigência assim como a frugalidade (frugalitas) se opõe à intemperança (nequitia). Desse modo, o melhor conceito que se atribui à plenitude é a moderação e a temperança, visto que a palavra “modéstia” vem de *modus* (medida) e “temperança” de *tempéries* (proporção), “onde há medida e proporção não existe nem a mais nem a menos do necessário”.<sup>37</sup> Somente um espírito moderado pode possuir a sabedoria, dado que ela é a “medida da alma”, sede da vida feliz: “a sabedoria é plenitude, e a plenitude implica a medida [...] a sabedoria é simplesmente a moderação do espírito”.<sup>38</sup> Tal espírito deve perseverar no equilíbrio para não cair nos excessos e não ser seduzido pelo orgulho, pelas paixões e vícios, a fim de que a alma dessa pessoa seja elevada ao encontrar a sabedoria. Tendo buscado e encontrado a sabedoria, “essa pessoa não teme mais a imoderação, nem carência alguma, e, por conseguinte, nenhuma infelicidade”.<sup>39</sup>

Santo Agostinho afirma no *Livre Arbítrio* que “o homem realmente amante de sua boa vontade e que despreza, por meio dela, tudo o que se estima como bem”<sup>41</sup>, como sendo esse o homem feliz. Também deixa claro a predileção e a superação do Bem Supremo frente aos bens terrenos e passageiros, bem como o estado apaixonado<sup>42</sup> de quem se entrega inteiramente a Deus. Quando isso acontece, o indivíduo “realiza conquista tão grande, com tanta facilidade que, para ele, o querer e o possuir serão um só e mesmo ato”.<sup>43</sup> Para essa pessoa a vida não lhe é um peso, antes uma dádiva, uma vez que os infortúnios não lhe atingirão. Entretanto, caso isso venha a acontecer, suas ações e seu modo de viver não sofrerão qualquer mudança.

Santo Agostinho conclui que para alcançar a felicidade é necessário que cada pessoa possua a sua justa medida, ou seja, possua a sabedoria verdadeira que é o Filho de Deus; e que é Deus, aquela Verdade com o fim em si mesma, possuidora da Suma Medida perfeita e verdadeira. O conceito de medida dos estóicos e dos neoplatônicos é reformulado com uma ótica cristã pelo pensamento de Santo Agostinho. Medida não é mais o modo

<sup>37</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 153.

<sup>38</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 154.

<sup>39</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 155.

<sup>40</sup> Vontade aqui refere-se inteiramente ao querer divino, à vontade pela qual desejamos viver justa e honestamente, intrínseca à natureza humana.

<sup>41</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 60.

<sup>42</sup> O termo “apaixonado” toma aqui o seu sentido etimológico. Do latim “*Passio*”, do grego “*Pathos*”, refere-se à dor, ao sofrimento passivo. Abbagnano (2007, p. 20) diz que a paixão se dá “quando alguma coisa é afastada daquilo que lhe convém segunda a sua natureza ou a sua inclinação própria, como quando a água perde a sua frieza por ocasião do calor, ou quando o homem adoce ou se entristece”, padecendo assim de dor.

<sup>43</sup> AGOSTINHO, S. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1984. p. 61.

de ser de cada coisa, sendo o suficiente, sem excessos; é antes Deus a Medida Suprema que ajusta todas as coisas em si. A sabedoria é moderação e proporção, sem carência ou demasia; possuí-la é ser feliz. Portanto, “todo aquele que vier à Suma Medida pela Verdade será feliz. E isso é possuir a Deus na alma, gozar de Deus.”<sup>44</sup> Ou seja, a alma que buscando a felicidade chegar a Deus pelo seu Filho, encontrá-la-á em sua plenitude.

Santo Agostinho termina o diálogo com seus familiares afirmando que os sentidos tendem a voltar-se para Deus, ainda que o indivíduo teime em não buscá-Lo. Que enquanto ainda perdura a busca, “não nos saciamos da água dessa fonte”, ainda não se possui plenamente e, conseqüentemente, não se alcança a “nossa medida”; dessa forma não se chega à Sabedoria e dificilmente à felicidade.<sup>45</sup>

Para Agostinho, a forma mais completa e plena da felicidade das almas é chegar ao conhecimento piedoso e perfeito da Santíssima Trindade, que se encontra no Pai, que guia as almas até a Verdade; no Filho, que mostra e revela a Suma Medida; e no Espírito, elo entre a Suma Medida e todas as coisas. Santo Agostinho, a respeito desse conceito de felicidade, conclui: “eis sem nenhuma dúvida, a vida feliz, e essa é a vida perfeita. Tenhamos confiança que poderemos ser levados a ela, prontamente, graças à fé sólida, à alegre esperança e à ardente caridade”.<sup>46</sup>

O término do diálogo filosófico se dá, teologicamente, na invocação da Trindade como fonte e plenitude da felicidade, que reside na íntima relação trinitária do Pai, com o Filho e o Espírito Santo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se com a referida pesquisa que o tema da felicidade é tão importante quanto abrangente e que seu conceito hoje em dia difere-se muito do exposto por Santo Agostinho. No entanto, revela o grande salto de Agostinho para a sua época em abordar tal tema; visto que na Idade Média, onde a visão teocêntrica era latente, se fizeram necessárias as reflexões sobre a relação Deus-homem, Criador-criatura; e o estabelecimento da ascese como fuga dos sofrimentos mundanos. Concluiu-se portanto, que a felicidade não é mérito enquanto posse, mas sim enquanto busca, isto

<sup>44</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 154.

<sup>45</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 156.

<sup>46</sup> AGOSTINHO, S. *Solilóquios e A Vida Feliz*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 157.

é, não é por suas próprias forças que o indivíduo a possui, uma vez que quem a concede é Deus; restando ao homem apenas o exercício da sua livre vontade, expressa no desejo e na decisão de buscar a felicidade.

Verificou-se também o porquê de tantas pessoas hoje em dia padecerem de sofrimentos, carências e distúrbios, mesmo possuindo grandes fortunas. A felicidade na ótica agostiniana não é uma visão pessimista do mundo, embora no contexto em que viveu Santo Agostinho a visão dualista entre corpo e alma tenha sido muito difundida. De acordo com Santo Agostinho, o homem pode alcançar a felicidade neste mundo, desde que afaste-se dos vícios, do orgulho e de tudo que torne o seu espírito imundo, a fim de que possa viver bem e fazer a vontade de Deus, para assim, possuí-Lo e viver uma vida feliz, que tomará sua plenitude somente quando gozar da comunhão trinitária de Deus.

É notório também que a noção de felicidade sofreu distorções com o hedonismo, a busca do prazer pelo prazer. Pode-se afirmar que ela foi restringida ao simples gozo dos desejos, tornando-se efêmera e relacionada a bens passageiros, distanciando-se, paulatinamente, de seu verdadeiro conceito.

Contudo, não há dúvidas de que a felicidade, por ser um bem em si mesma e ser estimada por todos, deve ser buscada sem reservas, e quem quer que queira possuí-la deve estar ciente do dever de moderar seu espírito, a fim de que seja sábio e nenhuma adversidade lhe perturbe para poder encontrar a Verdadeira Sabedoria, gozar da presença e comunhão com a Trindade e possuir uma vida plenamente feliz.

Há de se perguntar: e a felicidade é algo que se esgota? E a resposta será não, pois a felicidade possui em si mistérios que ainda podem ser questionados, refletidos, vivenciados e estudados, tais como: os tipos atuais de felicidade; a deificação das coisas que tornou-as divinas; a falsa felicidade das redes sociais, decorrente de uma necessidade de mostrar e parecer feliz, sem nem sempre o estar; a visão pessimista da felicidade que a vê simplesmente como meta e posse de bens e, conseqüentemente, como fuga dos afazeres deste mundo; entre outros caminhos que a felicidade produz à medida em que é estudada, sendo esses temas e vieses possíveis de futuras pesquisas sobre a felicidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, S. **O Livre-Arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.

AGOSTINHO, S. **Solilóquios e A Vida Feliz**. São Paulo: Paulus, 1998.

AMARANTE, Maria Luiza Jardim. Introdução. *In* AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

CURY, Augusto. **O Homem mais Feliz da História**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

GOMES, Cristiano Chagas. **O Diabo e o Filósofo: Muito Além do Crer**. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2021.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média – vol. I**. São Paulo: Paulus, 1990.

## 13 - OS LIMITES DO PODER CIVIL E AS CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA TOLERÂNCIA RELIGIOSA NUMA VISÃO LOCKEANA

Anibaldo Barbosa Alves<sup>1</sup>  
Renato Fernandes Caetano<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho acadêmico objetiva descrever algumas circunstâncias necessárias que possibilitem a prática da tolerância religiosa a partir daquilo que depende da política de Estado, configurada nas ações legislativas do “magistrado”, e da efetiva contribuição da religião na promoção da paz. A metodologia empregada na pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva e interpretativa, delineando-se numa abordagem qualitativa. Ela tem como principal referência bibliográfica algumas obras clássicas do filósofo inglês John Locke, particularmente a sua obra denominada *Carta Acerca da Tolerância*, escrita provavelmente entre os anos de 1683 e 1689, no período em que ele estava exilado na Holanda. Pode-se afirmar que o objetivo principal de Locke, ao escrever a Carta, seja mesmo o de fazer uma distinção clara entre o poder civil e a função da comunidade religiosa ou Igreja num contexto em que os principais países europeus encontravam-se em grandes dissensões religiosas, do ponto de vista interno e externo. Por questão de delimitação, este artigo está estruturado em quatro seções: introdução; os limites de jurisdição do poder civil no campo religioso; as delimitações do poder religioso e sua contribuição para a paz; e, considerações finais.

**Palavras-chave:** Tolerância. Religião. Igreja. Estado. Magistrado.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende descrever algumas circunstâncias necessárias que possibilitem a prática da tolerância religiosa e as condições

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Filosofia e Existência pela Católica de Brasília, Especialista em Educação pela Universidade Dom Bosco. Licenciado em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena-SP. É professor do Curso de Bacharelado em Filosofia da Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: anibaldo.balves@fcr.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia. Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Desafios Socioambientais, Sabres e Práticas na Amazônia” e Professor do Curso de Bacharelado em Filosofia da Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: renato@fcr.edu.br.

básicas para a instauração da tolerância religiosa a partir da obra *Carta Acerca da Tolerância*, do filósofo inglês John Locke. Nesta perspectiva, há um certo consenso entre os estudiosos de que John Locke escreveu esta Carta durante o período em que esteve exilado na Holanda, provavelmente entre os anos de 1683 e 1689. Ademais, pode-se afirmar que o objetivo principal de Locke, ao escrever esta obra, seja mesmo de fazer uma distinção clara entre a função do poder civil e a da comunidade religiosa ou Igreja, pois a não clareza da natureza destas duas dimensões são motivos de dissensões, violência e perseguição política e intolerância até mesmo entre as diversas “facções” cristãs.

Na obra *Carta Acerca da Tolerância*, Locke anteviu a necessidade de se estabelecer os limites do poder civil e definir a natureza da Igreja ou da religião. Em outras palavras, ele estabeleceu os deveres de cada uma destas instâncias, tanto a civil quanto a religiosa. Nesta obra, Locke também manifestou sua opinião sobre quais grupos ou tipos de doutrinas que não estariam amparados na lei da tolerância. Todavia, neste artigo, por questão de delimitação, vai se desconsiderar o conteúdo das outras “Cartas” escritas por ele, até mesmo porque alguns estudiosos afirmam que elas não trouxeram elementos significativos em termos de novas ideias.

Este artigo está dividido em quatro seções, incluindo a introdução e as considerações finais, constituindo o corpo do trabalho a segunda e a terceira seções.

A segunda seção trata sobre a natureza e os limites do poder civil e, particularmente, sobre as condições que devem ser instauradas pelo poder civil para que se realize a tolerância religiosa, dado que é o poder civil ou Estado quem estabelece leis e atos jurídicos que vão ordenar ou regular a vida da comunidade civil e que repercutem em todas as esferas da sociedade. Todavia, por exemplo, o magistrado ou o legislador pode fazer ingerência nos assuntos terrenos, mas deve evitar a intromissão jurídica nos elementos ligados à salvação da alma, na forma ou conteúdo do culto e das cerimônias religiosas, desde que estas não estejam em desacordo com as leis da comunidade e nem tragam prejuízos para ela. Ademais, o Estado não contribui para a tolerância quando delega poder a uma Religião sobre as outras e nem quando o poder público tentar impor uma fé ou crença aos indivíduos, porque os violenta na sua consciência e na sua liberdade.

Na terceira seção comenta-se sobre os limites da religião em sua inserção na sociedade e como ela também pode contribuir para a tolerância

ou para a paz, quando ela toma consciência da sua própria natureza e da sua principal função, como afirma Locke, “o culto de Deus”, “a salvação da alma”, pois a Igreja é formada por iniciativa de pessoas livres e tem como razão de ser o cuidado das coisas espirituais. Sendo assim, a religião não comporta ter um poder de coerção semelhante ao poder civil e, mesmo quando ela se sentir obrigada a corrigir ou expulsar membros da sua associação, ela o fará dentro dos limites da lei e da sua própria organização, ou seja, o seu poder de pressão sobre os membros “desguiados” consistirá em aconselhamentos, admoestações e até mesmo em excomunhão, mas nunca na dimensão civil, afetando a liberdade e a propriedade do membro considerado infiel.

Nesta perspectiva, quando uma Igreja, particularmente a predominante, arvora-se como a única e verdadeira, ela se sente na autoridade de constranger as outras, particularmente se tiver o amparo do poder civil e se for considerada a religião oficial do Estado. Tal fato não contribui para a ideia de tolerância e soma-se a isso, ainda, a atitude de intolerância que se manifesta não somente entre comunidades religiosas, mas entre indivíduos associados às suas próprias seitas, consideradas como também como ortodoxas. Em suma, essas formas de intransigência oriundas das próprias religiões não contribuem para a paz, contrariando, muitas vezes, a vivência da caridade, tão cara à mensagem do Evangelho aos cristãos.

Estes argumentos foram desenvolvidos a partir de uma metodologia que emprega a revisão bibliográfica das principais obras de John Locke, particularmente a sua *Carta Acerca da Tolerância*. Por isso, essa pesquisa se caracteriza também como qualitativa, porque seguiu uma perspectiva analítica, ou seja, por um tipo de investigação de cunho interpretativo-descritivo das principais obras clássicas do referido autor, mas que, por questão de delimitação, prendeu-se basicamente na *Carta Acerca da Tolerância*. Todavia, esta delimitação bibliográfica não deixa de ser importante porque instiga à reflexão sobre uma temática sempre atual, uma vez que manifestações de intolerância percorreram os séculos e chegaram até os nossos dias. Talvez não se viva aqui em nossa região as mesmas intransigências religiosas da época do autor, cheia de atribulações, guerras religiosas e perseguições, como foram feitas no passado, em nome de Deus e em nome da fé. Todavia, a intolerância e a intransigência religiosa surgem em outros moldes, em menor ou maior escala, também atualmente. Por

isso, o tema da tolerância deve provocar em todos nós a necessidade de lutar por uma sociedade que aprenda a viver com a diversidade de crenças, de opiniões e de respeito à pluralidade; somente assim se constrói uma sociedade democrática e uma cultura de paz, onde se coloca a vida sempre em primeiro plano. Na verdade, a atitude de intransigência é contrária à mensagem do Evangelho, que é essencialmente uma Carta que promove amor ao próximo e à vida. Por isso, não é sem razão que o próprio Locke, nos seus escritos, demonstra o lado contraditório dos cristãos que, levados pelo fanatismo, pecam contra a caridade ao cometerem as maiores atrocidades com os próprios irmãos, e em nome de Deus.

## 1 OS LIMITES DO PODER CIVIL NO CAMPO RELIGIOSO

Dentre as condições que permitem o estabelecimento da tolerância religiosa destaca-se a demarcação entre a natureza da sociedade civil e a natureza da sociedade religiosa. A finalidade do poder civil, segundo Locke, é particularmente garantir a paz e a preservação da propriedade, enquanto o fim da sociedade religiosa é a busca da salvação eterna. Deste modo, a concepção lockeana do que é a sociedade civil serve-nos como uma espécie de parâmetro das suas atribuições. Por exemplo, o Estado, para garantir a propriedade dos bens e a paz, necessitará de criar leis para ordenar a convivência e fazer uso da força, quando necessário, ante desobediência civil. Essa definição da natureza da sociedade civil ou do Estado delimita, assim, não somente as suas funções, mas também o âmbito de suas jurisdições, como afirma o próprio Locke na *Carta Acerca da Tolerância*, quando toma o conceito de bens num sentido amplo e não somente no âmbito material:

Parece-me que a comunidade é uma sociedade de homens constituída apenas para a preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Denomino de bens civis a vida, a liberdade, a saúde física e a libertação da dor, e a posse de coisas externas, tais como terras, dinheiro, móveis etc.<sup>3</sup>

A partir deste pensamento, fica muito bem definido que o poder civil se resume em assegurar a harmonia entre os membros da comunidade, bem como assegurar a propriedade destes, eximindo-se da intromissão nas questões que não estejam relacionadas aos interesses civis ou terrenos, porque a própria finalidade do poder civil já determina a sua esfera de atuação e os seus limites: “é dever do magistrado civil, determinando

<sup>3</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 5.

imparcialmente leis uniformes, preservar e assegurar para o povo em geral e para cada súdito em particular a posse justa dessas coisas que pertencem a esta vida"<sup>4</sup>. Todavia, existem circunstâncias em que o Estado pode atuar em outras esferas que não as terrenas como, por exemplo, quando alguma doutrina religiosa, opiniões e cultos incidam na área civil ou transgridam as leis, como afirma o próprio Locke: "não devem ser toleradas pelo magistrado quaisquer doutrinas incompatíveis com a sociedade humana e contrárias aos bons costumes que são necessários para a preservação da sociedade civil".<sup>5</sup>

O poder político tem legalidade para editar leis em todas as dimensões que incidam sobre o bem geral, inclusive estabelecendo a pena de morte, segundo a mentalidade punitiva de então, e qualquer sorte de punição com vistas a regular e preservar a propriedade, e empregar a força do Estado na execução de tais leis e na defesa da sociedade política por conta de danos ao bem público, fato este expresso em algumas linhas da sua Carta:

Mas que toda a jurisdição do magistrado diz respeito somente a esses bens civis, que todo o direito e o domínio do poder civil se limitam unicamente a fiscalizar e melhorar esses bens civis, e que não deve e não pode ser de modo algum estendido à salvação das almas.<sup>6</sup>

Segundo o ponto de vista lockeano, se o poder civil consiste na defesa da propriedade, então ele não deve prescrever religião, ritual, crenças e doutrinas, mesmo que estas sejam consideradas verdadeiras pelo magistrado, para os seus cidadãos ou súditos e, caso o Estado use a sua força coercitiva para impor crenças, as pessoas poderiam aderir a elas por medo e simplesmente manifestariam um comportamento essencialmente exterior que não refletiria uma aceitação interna por causa de imposição. O que de fato poderia ocorrer é uma mera simulação religiosa dos súditos por medo da perseguição ou uma insurreição ao Estado frente a uma falta de liberdade da consciência.

Locke estava convencido de que somente uma fé sincera poderia levar o homem à salvação, tornando-se assim inócua toda tentativa de imposição de uma religião, mesmo com a sincera intenção do magistrado de salvar um súdito. Em suma, constranger um cidadão a aceitar uma determinada fé, mesmo que o Estado tenha uma religião oficial, ultrapassa

<sup>4</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 5.

<sup>5</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 22.

<sup>6</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p.5.

os limites do poder civil. Isso seria obrigar alguém a professar a religião que ele não escolheu, ou seja, é inócua esta atitude no campo da salvação, como esclarece o próprio Locke na Carta:

Afirmo, pois, que o poder civil não deve prescrever artigos de fé, ou doutrinas, ou formas de cultuar Deus, pela lei civil. Porque, não lhes sendo vinculadas quaisquer penalidades a força das leis desaparece, mas, se as penalidades são aplicáveis, obviamente são fúteis e inadequadas para convencer o espírito.<sup>7</sup>

Na Carta, Locke pontua que não somente a fé não pode ser imposta, mas que também não é função do magistrado legislar sobre o assunto da salvação da alma. Todavia, o magistrado como qualquer crente pode tentar persuadir pela palavra ou pelo convencimento a outrem a aderir a sua doutrina, a qual considera verdade, mas sempre o fará pela persuasão, pelo aconselhamento, pela força da argumentação, e nunca pelos instrumentos coercitivos do Estado, como, por exemplo, a violência ou ameaça: “[...] concordo, mas tal lhe cabe em comum com outros homens. Ensinando, instruindo e corrigindo os que erram por meio de argumentos, ele certamente faz o que convém a qualquer pessoa bondosa fazer”.<sup>8</sup> O que se pode inferir é que o filósofo quer preservar a liberdade e a paz porque religião é uma questão mesmo de consciência e de opção, não é um elemento de obrigação porque a busca da salvação é uma decisão pessoal. Vê-se que ele é muito claro neste aspecto:

Mesmo se alguém quisesse, não poderia jamais crer por imposição de outrem. É a fé que dá força e eficácia à verdadeira religião que leva à salvação. Seja qual for a religião que a gente professa, seja qual for o culto exterior com o qual se está de acordo, se não acompanhados de profunda convicção de que uma é verdadeira e o outro agradável a Deus.<sup>9</sup>

Até este ponto, foram acentuadas algumas condições e exigências básicas para o estabelecimento da tolerância religiosa no concerne ao poder civil, muitas vezes configurado no “magistrado”, como, por exemplo, não se usar o instrumento jurídico para a conversão das almas ou se exercer autoridade jurídica para forçar alguém a abraçar algum tipo de confissão religiosa e, muito menos, permitir que doutrina e rituais contrariem as leis ou a intromissão civil na forma do culto. O certo é, como já foi afirmado, que nenhuma força seria capaz de salvar uma pessoa contra a sua vontade porque esta é uma decisão pessoal, ou seja, isso é problema de foro interno,

<sup>7</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores). p. 6.

<sup>8</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores). p. 6.

<sup>9</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores). p. 5.

caso contrário, o magistrado estaria se desvirtuando da sua função civil e fazendo o uso da força do Estado sobre coisas que são indiferentes à ordem civil ou que não interferem no interesse público, pois Locke considera que este tipo de intromissão sobre os indivíduos é inofensiva e não converte ninguém. Neste particular, recorreremos mais uma vez às próprias palavras de Locke:

O cuidado da salvação das almas de modo algum pode pertencer ao magistrado civil; porque, mesmo se a autoridade das leis e a força das penalidades fossem capazes de converter o espírito dos homens, ainda assim isso em nada ajudaria para a salvação das almas.<sup>10</sup>

O fato é que não contribui para o processo de tolerância quando o magistrado, fazendo o uso da sua autoridade, persegue os cidadãos e as outras religiões por considerar que sua crença seja a mais ortodoxa, e as outras não. Nesta perspectiva, Locke argumenta na Carta que é impossível provar qual religião seja unicamente verdadeira porque isto é uma coisa difícil de ser provada, porque, segundo ele, “em nenhuma parte das Sagradas Escrituras podemos encontrar um edito de Cristo estabelecendo qual é a verdadeira Igreja”<sup>11</sup> e até mesmo porque “nenhuma religião pode ser útil e verdadeira se não se acredita nela como verdadeira. Será, pois, em vão que o magistrado obrigará seus súditos a pertencerem a certa igreja com o pretexto de salvar suas almas”.<sup>12</sup> Certamente, a consequência da convicção de que uma religião seja a única verdadeira e que o restante seja seita ou paganismo é a justificação da hostilidade de toda sorte a outras confissões, como também a tentativa de sobreposição de uma religião sobre as outras, fundamentada em princípios unilaterais que tentam legitimar a jurisdição de uma religião sobre as outras, ocasionando conflitos e intolerância. Na Carta, Locke já demonstrava essa preocupação quando afirmava que nenhuma igreja deveria ter jurisdição sobre a outra:

Nenhuma delas tem qualquer jurisdição sobre a outra, nem mesmo quando o magistrado civil - o que por vezes ocorre - pertence a esta ou aquela igreja; já que o governo não pode outorgar qualquer novo direito à Igreja nem a Igreja ao governo civil. Assim sendo, pertença o magistrado civil a certa igreja ou dela se separe, a Igreja permanece sempre o que fora antes: sociedade livre e voluntária.<sup>13</sup>

Quando uma religião tem jurisdição sobre outra, ou privilégios, pode

<sup>10</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 6.

<sup>11</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 7.

<sup>12</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 14.

<sup>13</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 9.

ocorrer que se crie também atitudes de intransigência dos indivíduos, desta religião predominante, contra os sujeitos de confissões diversas, que não têm a mesma proteção estatal, como havia previsto Locke: “tão logo o favor do magistrado os transforma nos mais fortes, imediatamente a paz e a caridade cristã são abandonadas; em situação contrária a essa, encorajam a tolerância mútua”<sup>14</sup>. Na verdade, nenhuma religião precisa estar subordinada à outra; da mesma forma que os indivíduos que professam opiniões diferentes do ponto de vista doutrinal também não deveriam sentir-se coagidos por outros de uma suposta religião ortodoxa ou fortalecida pela lei civil.

Da mesma forma que uma comunidade religiosa não deve estar subordinada a outra, ou mesmo em condição de clandestinidade por não ser considerada a oficial, em função da paz na sociedade, “o magistrado não deve proibir que se mantenham ou se professem quaisquer opiniões especulativas em qualquer igreja porque não dizem respeito aos direitos civis de seus súditos”<sup>15</sup>. A intolerância, por parte do poder civil, frente a doutrinas diversas ou religiões diferentes não se justifica pela própria natureza da sociedade civil, pois suas “leis tendem, tanto quanto possível, para proteger os bens e a saúde dos súditos contra a violência e a fraude de terceiros.”<sup>16</sup> Ademais, se a sociedade quiser criar uma convivência de tolerância deve ter como princípio que “ninguém está subordinado por natureza a nenhuma igreja ou designado a qualquer seita, mas une-se voluntariamente à sociedade na qual acredita ter encontrado a verdadeira religião”<sup>17</sup>, porque isto é algo subjetivo ou não interfere nas relações civis no sentido da convivência pacífica.

Da mesma forma que não convém ao poder civil impor uma confissão religiosa aos indivíduos e nem permitir que uma religião tenha supremacia sobre as outras, o Estado, que prima pela liberdade de culto, não deve regular ou ditar normas sobre a forma ou conteúdo dos cultos, dos rituais ou cerimônias religiosas, desde que estas cerimônias não contradigam as leis civis ou interfiram negativamente no bem público, porque são coisas indiferentes à comunidade civil, ou seja, “nas funções ordinárias da vida as coisas indiferentes são livres e legais se não proibidas por Deus, sendo, portanto, passíveis de serem decididas pela autoridade humana”.<sup>18</sup> Ademais,

<sup>14</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 10.

<sup>15</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p.19.

<sup>16</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p.11.

<sup>17</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 6.

<sup>18</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 15.

Locke defende que as coisas indiferentes, pela sua própria natureza e finalidade, não estão na alçada do magistrado, portanto, não devem ser reguladas por lei, já que elas não afetam, de modo algum, a comunidade ou qualquer dos seus membros. Vale ainda reafirmar que a função primordial do magistrado consiste em garantir que a comunidade não sofra qualquer dano em sua vida ou em suas posses. Eis o que o filósofo afirmou textualmente na Carta:

Entretanto, por sua própria natureza, as coisas indiferentes distanciam-se da jurisdição do magistrado quando são compreendidas pela Igreja e pelo culto de Deus, deixando, então, de ter qualquer relação com os negócios civis. A única função da Igreja consiste na salvação das almas, e não afeta de modo algum a comunidade, nem qualquer membro dela, se esta cerimônia ou aquela é praticada.<sup>19</sup>

Diante de tudo o que foi exposto, as condições para a instauração da tolerância religiosa exigem que o magistrado ou o poder civil atue, sobremaneira, sobre os negócios civis, ou seja, nas coisas terrenas, estabelecendo leis que possam regular a ordem social, abstendo-se de promover jurisdição na esfera religiosa enquanto essa não conflita com a legislação. Do mesmo modo, em função de uma convivência pacífica, o Estado, ainda, não deve atribuir autoridade civil a uma confissão religiosa para se evitar que ela se sobreponha sobre as outras. Se o Estado quiser, ainda, pautar-se pelo princípio da liberdade e pelo respeito aos cidadãos, não imporá uma religião a nenhum sujeito. Além disso, o Estado não precisa promover interferências nas assembleias religiosas, nem na forma do culto, porque são coisas indiferentes e não demonstram conflito com as leis civis, porque “as coisas indiferentes distanciam-se da jurisdição do magistrado quando são compreendidas pela Igreja e pelo culto de Deus, deixando, então, de ter qualquer relação com os negócios civis”.<sup>20</sup>

Por fim, o Estado não pode permitir que uma autoridade religiosa faça ingerência coercitiva em assuntos que dizem respeito à esfera civil. Na Carta, Locke reafirma muito bem esse sentido da atuação do Estado: “esta é a origem, estes são os usos e os limites do poder legislativo, que é o poder supremo, em qualquer comunidade, a saber, prover segurança para as posses particulares dos indivíduos [...]; podendo, assim, florescer e aumentar em paz e prosperidade.”<sup>21</sup> Em suma, o poder civil deve ser o

<sup>19</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 15.

<sup>20</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 15.

<sup>21</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 21.

grande promotor da paz na medida em que reconhece o seu papel e os seus limites.

## 2 AS DELIMITAÇÕES DO PODER RELIGIOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PAZ

Do mesmo modo que se pode deduzir os limites do poder civil a partir da sua natureza, que segundo Locke são, em suma, os assuntos terrenos, e que exerce um papel de predominância no estabelecimento da tolerância, também se pode inferir os limites da Religião ou da autoridade religiosa e a sua contribuição na manutenção da tolerância. Segundo Locke, a razão de ser da Religião consiste em “uma sociedade livre de homens, reunidos entre si por iniciativa própria para o culto público de Deus, de tal modo que acreditam que será aceitável pela Divindade para a salvação de suas almas”.<sup>22</sup> Esta afirmação lockeana define a natureza da comunidade religiosa e, conseqüentemente, seus elementos e sua própria função: primeiro, destaca a dimensão de adesão livre dos seus sectários; segundo, destaca a sua função, que é o “culto de Deus” e a “salvação da alma”, e, finalmente, um terceiro elemento, que é a fé: eles “acreditam ser aceitável pela divindade”.

Na aceitação de que a religião é uma unidade formada por iniciativas livres para objetivos de salvação da alma, subentende-se que a religião não pode ser uma obrigação externa porque violenta-se a consciência do indivíduo e adesão a ela pela dimensão da fé religiosa e tal fato é que motiva os homens a estarem agregados a uma confissão religiosa. Locke pensava que “ninguém está subordinado por natureza a nenhuma igreja ou designado a qualquer seita, mas une-se voluntariamente à sociedade na qual acredita ter encontrado a verdadeira religião e a forma de culto aceitável por Deus”.<sup>23</sup>

Como já foi afirmado em parágrafos anteriores, quando o Estado adota uma religião como oficial, ou mesmo quando não se faz uma separação entre o poder religioso e o poder civil, pode-se antever um tipo de pressão legalizada ou velada, levando os adeptos das religiões não oficiais a uma discriminação permanente e contínua na grande teia das relações sociais e, desta forma, encontrarão dificuldades de sobreviver em tal estrutura, porque as hostilidades podem se manifestar em perseguições, em processos

---

<sup>22</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 6.

<sup>23</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 7.

de desapropriações dos seus bens e até mesmo prisões. Nesta perspectiva, alguns desses indivíduos e suas famílias, para não serem estigmatizados, podem até se tornar adeptos ou fiéis de uma Igreja hegemônica por questão de sobrevivência, mas isso será somente um fato exterior, mas não de convicção e de adesão pela fé. Em tais circunstâncias retratadas, Locke já manifestava esse tipo de preocupação por ser uma realidade da sua época e que não leva o indivíduo à verdadeira conversão da alma:

Nenhum caminho no qual entra contra sua própria consciência jamais o levará para as mansões abençoadas. Pode enriquecer-se através de um ofício que não lhe agrada, pode ser curado de uma doença por remédio nos quais não confia; mas não pode ser salvo mediante religião na qual não confia, ou por um culto que não lhe agrada.<sup>24</sup>

Nesta linha de exposição de condutas e atitudes que não contribuem para a tolerância, não passou despercebido para Locke os conflitos internos que ocorrem nas comunidades religiosas. Por exemplo, nos casos em que um associado é julgado e punido com desligamento da religião por atitude incompatível com a sua doutrina ou princípios da sua confissão, se a sua comunidade ou Igreja tivesse capacidade de aplicar uma penalidade também no âmbito civil, a coisa seria mais agravante porque a punição do adepto seria praticamente dupla. Por isso, diante de tal fato, Locke defendeu que as confissões religiosas não deveriam ter poder de coerção civil para punir os que se desagregam de suas doutrinas ou que se desvinculam das suas regras, cabendo-lhes apenas admoestações e conselhos e até mesmo excomunhão ou expulsão da sua congregação.

Naturalmente, Locke também entendia que as Igrejas não são obrigadas a acolher no seu centro aqueles que se manifestam como dissidentes dentro da sua organização, pois o próprio Jesus, nos Evangelhos, afirmava que todo reino dividido contra si mesmo viria à ruína. Desta forma, as associações religiosas devem gozar da liberdade de promoverem liberações disciplinares e punições contra aqueles membros que não estão em conformidade com suas crenças e rituais, mas sem nunca ultrapassarem as atribuições que são próprias da esfera civil, como assevera o filósofo na Carta:

De modo que uma igreja deve também ter suas leis, para estabelecer o número e lugar das reuniões, para prescrever condições com o fim de admitir ou excluir membros, para regulamentar a diversidade de funções, a conduta ordenada de seus negócios, e assim por diante.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 14.

<sup>25</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 7.

Locke defende que diante da necessidade de uma Igreja castigar os seus dissidentes, tal punição tem que ser sob a forma de conselhos, advertências e até mesmo de expulsão, mas nunca extrapolando aquilo que determina a lei civil. Por exemplo, se um sujeito congregado for julgado “infel”, ele pode até ser expulso da sua comunidade religiosa ou excomungado, mas não pode ser punido nos seus bens, na sua liberdade e nem na sua vida porque tudo isso excede os limites da autoridade religiosa, ou seja, “as armas, mediante as quais os membros de certa sociedade podem ser confinados aos seus deveres, são exortações, admoestações e conselhos”.<sup>26</sup> Desta forma, como se disse, quando alguém manifesta ideias e comportamento incompatíveis com a sua igreja é válido que a autoridade religiosa promova o seu afastamento porque “nenhuma igreja se acha obrigada, pelo dever de tolerância, a conservar em seu seio uma pessoa que, mesmo depois de admoestada, continua obstinadamente a transgredir as leis estabelecidas por essa sociedade”.<sup>27</sup> Todavia, em muitos pontos da Carta, Locke insiste sempre que, sendo a Igreja uma sociedade que busca os bens espirituais, como a salvação das almas, não está na sua alçada recorrer ao uso da força nem para punir os desviados, mas somente dar conselhos ou fazer admoestações. Eis o que afirma o filósofo:

Portanto, toda disciplina deve orientar-se para esse objetivo e todas as leis eclesiásticas a ele têm de confinar-se. Em tal sociedade não se deve nem se pode fazer algo para obter bens civis ou terrenos; e, não importa por que motivo, não se deve nela recorrer à força, desde que a força cabe inteiramente ao magistrado civil, sendo a posse e o uso de bens exteriores funções de sua jurisdição.<sup>28</sup>

Da mesma forma que a intolerância pode ocorrer entre membros da mesma confissão religiosa, ou seja, internamente numa comunidade religiosa, ela também pode se manifestar numa relação entre indivíduos de confissões diversas, fato esse que leva Locke a fazer a seguinte observação: “nenhum indivíduo deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto”.<sup>29</sup> Nesta perspectiva, trata-se mais uma vez de se respeitar a liberdade de cada indivíduo em professar a crença que ele acha conveniente, ou seja, de abraçar a religião que lhe convém. Ademais, trata-se também de não se misturar o campo religioso com o civil. Pois, à época, quando alguém

<sup>26</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 8.

<sup>27</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 8.

<sup>28</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 8.

<sup>29</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 8

era processado por infidelidade, idolatria, paganismo, ateísmo ou algo considerado agravante, ficava também despossuído dos seus bens ou das suas propriedades nos tribunais eclesiásticos atrelados ao poder civil. Neste caso, o filósofo entende que não sendo demarcado, assim, um limite entre aquilo que é religioso e aquilo que se refere às questões terrenas e, portanto, de jurisdição civil, ele afirmou na Carta que “todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados”<sup>30</sup>, e portanto, esses valores materiais não são extensões da esfera religiosa, pois ela deve essencialmente zelar por aquilo que é espiritual.

Da mesma forma que a atitude de intolerância pode ocorrer entre Igreja e indivíduos e indivíduos entre si, ela também pode se dar entre grupos religiosos diversos ou entre Igrejas cristãs. O fato é que uma religião se torna intolerante contra as outras por questão de hegemonia e por se arvorar como ortodoxa ou a verdadeira diante das outras confissões, especialmente quando é fortalecida pelo poder civil. Neste contexto, a religião hegemônica torna-se intransigente e classifica as outras como heréticas ou seitas. Por isso, Locke reforça a tese de que isso não contribui para a convivência pacífica, mas sim para um contínuo conflito, não sendo, assim, válido eleger uma única igreja como verdadeira porque este fato não encontra fundamento nas Sagradas Escrituras e não é uma questão que se possa comprovar:

De sorte que a controvérsia entre essas igrejas acerca da verdade de suas doutrinas e a pureza de seu culto é igual de ambos os lados; nem existe qualquer juiz, seja em Constantinopla, seja em qualquer outra parte do mundo, cuja sentença possa resolver a disputa.<sup>31</sup>

Quando se elimina a tese de uma única comunidade cristã verdadeira, abre-se maior espaço para a constituição da tolerância porque não se coloca uma Igreja em condição de superioridade em relação às outras e nem as coloca numa condição de ilegalidade ou mesmo de uma condição somente tolerável. Isso, ainda, permite que as Igrejas se constituam como comunidades religiosas nas mesmas condições de igualdade ou de equilíbrio diante da sociedade civil, tornando-se a tarefa da salvação o ponto de unidade entre elas, a sua fidelidade à sua mensagem religiosa e à sua missão. Caberá, assim, aos sujeitos livres promoverem uma escolha

<sup>30</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 8.

<sup>31</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 9.

peçoal para aquela confissão religiosa que melhor lhe apetece e que lhe dar mais confiança no alcance da salvação da sua alma. Em outros termos, cada indivíduo deve buscar no universo da pluralidade das religiões cristãs aquela confissão que ele considera como correta diante da sua consciência. Esse ponto de vista é mais uma vez reforçado por Locke com plena agudeza:

Pois se houvesse apenas uma religião verdadeira, uma única via para o céu, que esperança haveria que a maioria dos homens a alcançasse, se os mortais fossem obrigados a ignorar os ditames de sua própria razão e consciência, e cegamente aceitarem as doutrinas impostas por seu príncipe, e cultuar Deus na maneira formulada pelas leis de seu país?<sup>32</sup>

A intolerância religiosa manifesta-se não somente entre os grupos por questão de ortodoxia ou por tradição, mais ainda quando o Estado adota uma religião como sua, oficialmente estabelecida. Nestes casos, também se verifica de forma mais acentuada a não diferenciação entre a esfera civil e a esfera espiritual, inclinando o Estado a apenas tolerar outras confissões que parecem viver numa espécie de desclassificação. Neste contexto, o legislador poderia se sentir tentado a impor a sua religião sobre os indivíduos da sua jurisdição, tendo a possível convicção de que estaria fazendo um bem à sua igreja por considerá-la ortodoxa.

Este entrelaçamento entre Estado e Religião não é uma relação que se possa considerar como sadia para a tolerância desejável porque tanto o Estado pode fazer intromissão indevida nas liturgias, na forma de interpretar a doutrina e na estruturação hierárquica das igrejas, como também a religião hegemônica ou oficial se sentirá no direito de usar os instrumentais civis, excedendo-se nas suas funções religiosas, para impor resistência às outras. Nesta perspectiva, mais uma vez o filósofo defende que ninguém tem conhecimento comprovado de que uma religião se constitua como a unicamente verdadeira e nem mesmo algum magistrado ou príncipe o consiga, e se tivesse isso como convicção, não estaria no direito de perseguir outras confissões ou de impor a sua fé a ninguém: “em primeiro lugar, peço que me mostrem o edital pelo qual Cristo impôs esta lei sobre sua Igreja, e não serei impertinente se em tal assunto exijo termos explícitos”.<sup>33</sup> A função do Estado é promover a paz, tornando viável a existência de várias confissões ou seitas, como pode ficar subentendido neste trecho da Carta:

<sup>32</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 9.

<sup>33</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 7.

A sociedade confia aos magistrados o cuidado de todas essas coisas e o poder de usá-las. Esta é a origem, estes são os usos e os limites do poder legislativo, que é o poder supremo, em qualquer comunidade, a saber, prover segurança para as posses particulares dos indivíduos, como ainda para toda a gente e seus interesses públicos; podendo, assim, florescer e aumentar em paz e prosperidade, e, na medida do possível [...].<sup>34</sup>

O certo é que, se o Estado quiser promover a tolerância e a paz, não deve outorgar poder civil ou jurídico a nenhuma religião, nem mesmo àquela que fosse considerada a oficial, porque, conseqüentemente, ela irá acossar as outras de alguma maneira. Sendo assim, se o Estado deseja implantar a lei da tolerância, precisa delimitar o campo de atuação das religiões de forma clara, como expressa Locke na Carta: “pois as igrejas não possuem qualquer jurisdição em questões temporais, nem a espada e o fogo são adequados para refutar os erros ou esclarecer e converter o espírito dos homens”.<sup>35</sup> E mais ainda: não contribuem para a Lei da Tolerância e para a construção da paz aqueles ministros que, no uso do púlpito, apresentam doutrinas ou opiniões que podem destruir os fundamentos da sociedade nos seus costumes e nos seus interesses de preservação. Nesta questão Locke é muito incisivo: “não devem ser toleradas pelo magistrado quaisquer doutrinas incompatíveis com a sociedade humana e contrárias aos bons costumes que são necessários para a preservação da sociedade civil”.<sup>36</sup>

O fato é que Locke manifesta uma preocupação com o uso instrumental que se possa fazer da religião quando ela apresenta doutrinas ou opiniões contrárias aos costumes e à ordem social e, ademais, a questão é que estes conteúdos doutrinários, através de publicações e de prédicas, podem vir disfarçadas de bons princípios, mas que na verdade constituem verdadeiros perigos para a paz e para a tolerância e, por isso, os seus autores devem ser punidos por tramarem contra a ordem pública. Eis o que Locke pensa sobre isso na Carta:

Se alguma conspiração contra a paz pública é tramada numa reunião religiosa, deve ser reprimida do mesmo modo e não diversamente, como se tivesse ocorrido numa feira. Se um sermão numa igreja contém algo sedicioso, deve ser punido da mesma maneira como se tivesse sido pregado na praça do mercado.<sup>37</sup>

Em suma, contribui para a paz e a tolerância quando se faz uma distinção efetiva entre o poder civil e o poder religioso; quando se defende

<sup>34</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 21.

<sup>35</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 9.

<sup>36</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 22.

<sup>37</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 25.

o respeito à liberdade de consciência dos indivíduos e se promove um tratamento igual às associações religiosas ou entre as igrejas por parte do Estado. Contribui para a Tolerância a não ingerência do magistrado em pontos doutrinários, nos rituais, cerimônias e na forma do culto, desde que não sejam contrárias às leis constituídas e aos costumes, pois caso contrário, “as coisas que em si mesmas são prejudiciais à comunidade, e que são proibidas na vida ordinária mediante leis decretadas para o bem geral, não podem ser permitidas para o uso sagrado na Igreja nem são passíveis de impunidade”.<sup>38</sup>

Os elementos particulares, como as liturgias e opiniões doutrinárias das Igrejas, coisas classificadas como indiferentes, não incidem negativamente na sociedade e nem ferem qualquer legislação, ou seja, os elementos indiferentes “distanciam-se da jurisdição do magistrado quando são compreendidas pela Igreja e pelo culto de Deus, deixando, então, de ter qualquer relação com os negócios civis”.<sup>39</sup> Na verdade, o que está em jogo, no pensamento lockeano, é a defesa da liberdade, tanto do ponto de vista individual quanto institucional, pois não existe paz na convivência social enquanto há intolerância sob quaisquer pontos de vista, especialmente quando Estado e Religião não se comportam dentro das fronteiras das suas atribuições, como afirma Locke na sua *Carta Acerca da Tolerância*: “se ao contrário, cada um deles se confinasse dentro de suas fronteiras - um cuidando apenas do bem-estar material da comunidade, outro da salvação das almas - possivelmente não haveria entre eles nenhuma discórdia”.<sup>40</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da tolerância religiosa não é algo que se construa da noite para o dia, porque as atitudes de intransigência são sedimentadas ao longo do tempo nas estruturas políticas, sociais e culturais, o que, conseqüentemente, dificulta a aceitação da diversidade religiosa, que é o nosso foco. Entretanto, um primeiro passo importante que pode ser dado é na área da jurisdição civil, se sujeitos públicos que ocupam um papel de relevância dentro das estruturas ou instituições do Estado, e que também são responsáveis pelo ordenamento da sociedade pela criação das leis

<sup>38</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 17.

<sup>39</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 21.

<sup>40</sup> LOCKE, John. *Carta Acerca da Tolerância*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (*Os Pensadores*). p. 26.

civis, tiverem boa vontade em promover a liberdade religiosa, a tolerância e o respeito aos crentes e não crentes.

O fio condutor da promoção das intenções da tolerância pode ser a tomada de consciência da natureza do Estado, que segundo a visão lockeana, consiste, em resumo, na preservação e melhoria dos bens civis dos seus membros. Desta forma, o poder civil deve se limitar à fiscalização e à melhoria dos bens, em sentido amplo, dos cidadãos e se abster das questões relacionadas à salvação da alma. Em outros termos, as condições para a instauração da tolerância religiosa exigem que o poder civil atue na medida do possível somente sobre os negócios terrenos, estabelecendo leis que regulem a ordem social, abstendo-se de promover jurisdição na esfera religiosa, que tem por questão os bens espirituais.

Da mesma forma em que o Estado deve se limitar à esfera dos bens materiais e da propriedade, uma religião ou igreja também deve se reservar a atuar naquilo que procede da sua própria natureza enquanto comunidade religiosa formada por adesão livre dos indivíduos no seguinte propósito: a realização do culto a Deus, buscando a salvação da alma. Sendo assim, a partir destas definições se vislumbra o campo de atuação e os limites da dimensão civil e da dimensão religiosa.

Locke ressalta, ainda, que uma confissão religiosa não deve se sobrepor às outras e nem ser outorgada de autoridade para impor uma fé ou doutrina religiosa a quaisquer indivíduos, desrespeitando-lhes a liberdade e a sua consciência; nem pode aplicar penalidades que são restritas a área civil a um membro da sua sociedade por algum tipo de acusação. Em outros termos, uma instituição religiosa abstém-se de processar qualquer indivíduo no âmbito civil, já que isso é uma jurisdição do Estado, porque pertence à dimensão dos bens, da liberdade e da propriedade, e a ela compete às questões ligadas ao culto divino e a salvação da alma. Todavia, uma comunidade de fé não é obrigada a manter na sua associação indivíduos que não se harmonizam com seus preceitos e princípios.

Ademais, pela própria natureza da sociedade civil, uma autoridade ou legislador também deve se eximir de fazer ingerência no conteúdo doutrinal, na forma do culto e na liturgia das comunidades religiosas, desde que estes constituintes religiosos não estejam em confronto com a lei estabelecida, porque, segundo Locke, são elementos indiferentes, no sentido de que não interferem no campo das relações civis do ponto de vista da materialidade e da propriedade.

A intolerância religiosa manifesta-se não somente a partir da intransigência e da interferência do Estado para com uma denominação religiosa, mas também de indivíduo para indivíduo e, principalmente, de uma confissão religiosa para com outra, particularmente quando esta é amparada pela autoridade civil, como a religião oficial, ou quando também se arvora em ser a única religião verdadeira, tese esta refutada por Locke, porque ele argumenta que não tem como provar isso.

Embora esta ideia não apareça no corpo deste artigo, a *Carta Acerca da Tolerância*, escrita por Locke, apresenta pensamento de intolerância a alguns grupos que não estariam amparados pela lei da tolerância, como, por exemplo, aqueles que pregam explicitamente conteúdos contrários às leis ou à ordem social, como também aqueles que apregoam para si e aos da sua seita privilégios contrários às leis civis. Ademais não estariam protegidos por esta lei, ainda, os membros de uma Igreja que estejam sob a autoridade de um príncipe estrangeiro, como é o caso dos católicos e, por fim, para Locke, não deveriam ser tolerados também os ateus, que, segundo ele, não dariam garantia de cumprimento dos juramentos e dos contratos, porque sem Deus desmorona toda a ordem constituída. Em outras palavras, Locke defende que conteúdos ou opiniões que possam ser contrárias às leis e aos bons costumes não devem ser tolerados de modo algum pelo magistrado. Deste modo, com o olhar de hoje, nota-se em Locke uma postura contraditória por ser intolerante a estes grupos mencionados, que talvez seja compreensível para a época esta forma de pensar, mas reflete ainda um pensamento não totalmente aberto para a diversidade e para o diferente nas fronteiras do Cristianismo.

Analisando os argumentos da Carta com a visão de hoje, vê-se que ela demonstra seus limites e contradições em suas intenções de promover a tolerância porque justifica o uso da censura, a intransigência e a perseguição a determinados grupos religiosos, aos contestadores da ordem estabelecida e não respeita a liberdade de consciência para com aqueles que não creem em Deus ou até mesmo para com aqueles que não sejam cristãos.

De toda forma, a *Carta Acerca da Tolerância* tem que ser compreendida no tempo e no contexto histórico em que ela foi escrita, representando um avanço na busca pela paz num período de muita intolerância entre os sujeitos, onde as religiões cristãs estavam muito atreladas ao poder político, existindo uma espécie de simbiose entre a esfera civil e a esfera religiosa. Tal fato potencializava um cenário de muita violência e perseguições ao

diferente e ao divergente.

A Carta reforça as condições para a tolerância, que podem ser geridas pelo Estado e pelas próprias religiões, e Locke tem razão em denunciar que em nome da religião, do Evangelho ou de Deus se cometem muitas atrocidades com as pessoas e danos aos seus bens, faltando assim a caridade e o amor, valores tão próprios e defendidos pelo Cristianismo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Cecília Pereira. A Tolerância e sua medida em John Locke e Pierre Bayle. **Princípios: Revista de filosofia**, v. 17 n. 27 (2010), p. 31-52. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/791>>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

DINIZ, Márcio Victor de Sena. O Conceito de Tolerância em Locke: A Tolerância Universal e seus Limites. **Dissertação de Mestrado**. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5584/1/arquivototal.pdf>

LOCKE, John. **Carta Acerca da Tolerância**. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

LOCKE, John. **Ensaio sobre o Entendimento Humano**. Tradução Pedro Paulo Garrido Pimenta. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. Tradução: Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

POLIN, Raymond. **Introdução à Carta sobre a Tolerância de John Locke**. Lisboa: Edições 70, 1987.

REIS, Daniela Amaral. A Tolerância em John Locke e Os Limites do Poder Civil. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-04032008-103149/publico/DISSERTACAO\\_DANIELA\\_AMARAL\\_REIS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-04032008-103149/publico/DISSERTACAO_DANIELA_AMARAL_REIS.pdf)> Acesso em: 10 de novembro de 2022.

## 15 - LER E ESCREVER: UM PROCESSO QUE DEVE SER, DESCENTRALIZADAMENTE, ESTIMULADO

Patrícia Diniz Torres<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo é fruto das experiências galgadas durante a execução do projeto *Sábado de Leitura*, uma ação social, sem fins lucrativos, realizada uma vez por semana (sábados) em Guajará-Mirim-RO. Considerando a importância do hábito da leitura/escrita, que, inevitavelmente, influi no pleno desenvolvimento dos seres humanos, e atendo-se ao fato de não haver nenhuma biblioteca pública na referida cidade, o projeto, imediatamente, floresceu. Do projeto nasceu as reflexões que ora apresentamos, tendo como objetivo geral analisar, na teoria e na prática, a necessidade de estimular o hábito da leitura e escrita, utilizando o projeto como instrumento de intervenção e descentralização da atividade de ensino. Metodologicamente optamos por utilizar a pesquisa aplicada, uma vez que utilizamos métodos dirigidos a solucionar problemas específicos. Quanto à abordagem, trabalhamos com a pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, caracteriza-se por ser explicativa, pois buscamos explicar os porquês, além de requerer o uso do método de observação. E quanto aos procedimentos teóricos, pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, pois estamos envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo na situação ou problema em questão. Os resultados obtidos no projeto apontam para o sucesso de iniciativas que propiciam uma intervenção comunitária no processo de leitura/escrita de crianças e jovens. Conclui-se que o hábito da leitura/escrita é primordial para o desenvolvimento humano e que este hábito será melhor obtido com uma intervenção lúdica e não centralizada.

**Palavras-chave:** Ato de ler. Hábito da escrita. Desenvolvimento humano. Ensino descentralizado.

### INTRODUÇÃO

O ato da leitura viabiliza o desenvolvimento intelectual do indivíduo, contribuindo, portanto, de forma significativa, com as capacidades de

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Atua como professora na rede pública de educação do estado de Rondônia. E-mail: patricia.d.torres@hotmail.com.

avaliar, julgar e estabelecer um pensamento crítico acerca do meio em que se vive. O ato de ler torna-se, assim, um instrumento capaz de alterar beneficentemente o indivíduo e a sociedade.

Partindo desse pressuposto, ou seja, conscientes da importância do hábito de ler e, conseqüentemente, do ato de escrever para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, e levando em consideração a inexistência de uma biblioteca municipal na cidade de Guajará-Mirim/RO, idealizamos um projeto intitulado “*Sábado de Leitura*”. O respectivo projeto tem por finalidade incentivar o gosto pela leitura/escrita, intervindo de forma lúdica no processo de aprendizagem, contribuindo para que o ensino de crianças e adolescentes transponham os muros das instituições educacionais.

O projeto em questão foi realizado na residência de uma das pesquisadoras - que, por livre consciência, cedeu sua varanda para a realização deste trabalho, aos sábados -, situada na Av: 13 de setembro, 2459, Santo Antônio, Guajará-Mirim/RO, tendo como público-alvo crianças e jovens de 04 a 17 anos, residentes nas imediações. A escolha do bairro supracitado deu-se pelo fato de residirmos nele e, conseqüentemente, conhecermos sua realidade social.

A nossa pretensão em desenvolver tal projeto foi, além de promover o gosto pela leitura, propor atividades de intervenção extraescolares, momentos de contato cultural, lazer, esporte e outros eventos que não acontecem nessa comunidade, foco do nosso trabalho.

Para tanto, realizamos visitas às casas dos moradores do bairro Santo Antônio, em busca de crianças, pré-adolescentes e adolescentes com idade que se encaixasse no perfil escolhido para participação, com a devida autorização de seus responsáveis, no projeto *Sábado de Leitura*, explicando-lhes os benefícios que essa atividade poderia proporcionar aos envolvidos.

Para a realização desse projeto e, respectivamente, deste artigo, optamos por utilizar, metodologicamente, a pesquisa aplicada, uma vez que utilizamos métodos dirigidos a solucionar problemas específicos. Quanto à abordagem, trabalhamos com a pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, caracteriza-se por ser explicativa, pois buscamos explicar os porquês, além de requerer o uso do método de observação. E quanto aos procedimentos teóricos, pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, pois estamos envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo na situação ou problema em questão.

Assim sendo, organizamos a pesquisa em: I) leitura e fichamento de livros sobre o assunto em questão; II) aplicação das atividades de promoção de leitura e escrita; III) observação quanto à situação de cada aluno (se já sabe ler ou não, quais dificuldades na leitura e, posteriormente, na escrita etc.); seleção de livros com base na observação realizada; (IV) promoção de incentivo à leitura através de atividades específicas; V) atividades de produção de texto e, por fim, VI) análise dos dados.

Vale ressaltar que as atividades realizadas durante o projeto contaram com a participação de monitores, além de nossa supervisão. O projeto *Sábado de Leitura* foi realizado uma vez por semana, aos sábados, a partir das oito horas da manhã e com encerramento ao meio-dia.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A leitura possibilita a formação intelectual do indivíduo, além de contribuir de forma significativa para a construção de sua identidade e para o estabelecimento de uma postura crítica acerca do meio em que se vive, conseqüentemente, contribui para o agir do indivíduo em sociedade. É através dela que podemos descobrir outros lugares “[...] outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia [...]” (KHÉDE, 1986, p.17), tornando assim o ato de ler um instrumento capaz de alterar beneficentemente a sociedade. Além disso, a leitura serve para aprimorar conhecimentos, viajar no mundo da imaginação, participar de momentos de interação, descontração, entretenimento, entre outras afinidades.

Também é de suma importância socioeconômica a leitura, visto que, logo percebemos ser “[...] possível ter sabedoria, ter cultura sem passar pela letra, porém é necessário aprender a ler, pois os estudos qualificam o homem para o emprego” (AMARAL, 2007, pág. 62).

De grande valia é para uma sociedade a valorização da educação, tendo em vista que é “através do material escrito que se tem acesso a grande parte do patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade; portanto é indiscutível a relação cultural-leitura” (TEZZARI, 2007, pág.204). A leitura irá possibilitar o desenvolvimento da fala, e de outros fatores que estimulam o indivíduo a trabalhar as funções fundamentais no processo de aprendizagem, pois “a leitura é um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo ao objetivo e necessidade

socialmente determinados” (KLEIMAN, 1999, pág.10).

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, “a leitura forma cidadão, transforma vidas e pessoas” (PCNs, 1998). É um hábito que deve ser desenvolvido desde muito cedo, no seio familiar, e não um costume desenvolvido apenas quando a criança chega à escola, pois:

Uma criança que nunca viu um livro, em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente (CAGLIARI, 2008 p.21,22)

A criança que não tem contato com os livros desde cedo, ao chegar à escola apresenta mais dificuldades quanto ao aprendizado da leitura, mesmo com todo processo de silabar, e como a escola, algumas vezes, não sabe ou não consegue despertar o interesse dos pequenos pela leitura, aquilo que deveria se tornar um hábito acaba se tornando um problema.

Tanto é assim que, quando pensamos em leitura (dentro ou fora do ambiente escolar), geralmente a associamos a uma atividade obrigatória e totalmente desagradável. Para Possenti, “ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida [...]” (POSSENTI, 1996, pág.20). Além disso, para muitos adultos o interesse por um livro é despertado a depender da ‘grossura’ dele. A ideia de alguns leigos é a de que quanto mais grosso um livro seja, mais entediante será o processo de leitura.

O hábito da leitura pode e deve ser adquirido em vários lugares e ambientes, dentro ou fora da escola, pois sabemos que não é somente na sala de aula que se aprende a ler e escrever.

O contato com os livros e materiais, como papel, lápis de colorir, giz de cera etc ou qualquer outro objeto ou atividade que envolva leitura e escrita é de extrema importância para crianças e jovens, antes mesmo que estes se insiram no meio escolar. Serve até mesmo de recurso pedagógico com o qual os pais ou responsáveis podem se munir para auxiliar, em casa, suas crianças, uma vez que esse processo incide, inconscientemente, no processo de concentração da criança, a partir daquele momento em que ela está submersa na experiência doméstica de trabalhar os materiais escolares, auxiliando com que eles, ao chegarem à sala de aula, sintam-se mais à vontade e tenham familiaridade com os materiais que passarão a utilizar praticamente todos os dias, contribuindo para que a barreira

do desconhecido inexista, facilitando e possibilitando que o processo de ensino se concretize de forma amena. É nesse sentido que Possenti ratifica: “[...] ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem [...]” (POSSENTI, 1996 p.49).

A leitura/escrita deve equivaler-se, partindo do pressuposto de que quem ler mais, escreve melhor, embora haja quem diga que ambas as ações não tenham nenhuma ligação ou independam uma da outra, pois na alfabetização as crianças inicialmente começam o aprendizado da escrita da silabação, identificação e depois a leitura.

Para que a prática da leitura e escrita não perca sua importância, deve-se, além de promover a leitura, buscar, em alguns casos, desenvolver atividades de produção de texto com as crianças. Segundo Geraldi (1997, p.107), atividades como “publicação mimeográfica de uma antologia das histórias produzidas, a organização de um jornal mural da turma ou um jornal com circulação mensal onde os melhores textos serão publicados” é uma ótima maneira de valorizar a produção dos alunos, além de incentivá-los a ler as suas próprias produções, bem como os textos de outros autores, aguçando assim a curiosidade de conhecer as histórias de seus companheiros de classe, valorizando seus conhecimentos culturais e sociais.

Em se tratando de leitura, nenhuma cobrança deverá ser feita com relação à avaliação, pois o que se busca é o gosto pela leitura e não uma segregação social entre os que têm capacidade de analisar textos literários e os que, ainda, não a possuem. Essa segregação, infelizmente, ocorre na maioria das escolas: alguns educadores já transferiram para o educando o pavor da construção de um texto, tornando-o incapaz de produzir seu próprio texto. Desse modo, ao invés de o educador viabilizar meios para ajudar os educandos a perder o medo de um novo conhecimento, que é o prazer pela leitura e escrita, ele acaba apagando a chama da curiosidade impulsionadora. Sendo assim, a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para que o educando realize a sua própria aprendizagem.

## **2 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**

### **2.1 PROCESSOS METODOLÓGICOS**

Toda pesquisa, para sua correta aplicação, necessita de uma metodologia adequada. Portanto, para a realização deste artigo optamos

por utilizar, a princípio, a pesquisa bibliográfica, estabelecendo o necessário embasamento teórico, e, em seguida, a pesquisa aplicada, uma vez que buscamos aplicar métodos dirigidos às soluções de problemas específicos. Quanto a esse método, Medeiros afirma que:

Na pesquisa aplicada, o autor examina questões humanas; busca entender a natureza do problema para que possa controlar o ambiente. O propósito é gerar soluções para os problemas humanos. [...] na pesquisa aplicada o objetivo é entender como lidar com um problema (MEDEIROS, 2010, p.348)

Quanto à abordagem, trabalhamos com a pesquisa qualitativa, uma vez que esta:

[...] costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, 1996, p.1)

Além disso, a presente pesquisa está baseada na metodologia da pesquisa-ação, uma vez que ela é:

[...] um tipo de pesquisa que se ocupa de resolver problemas específicos, dentro de uma área, de uma entidade, de uma esfera administrativa, dentro da organização. Nesse tipo, a pesquisa torna-se parte do processo de mudança, encorajando as pessoas envolvidas a estudar seus próprios problemas para resolvê-los. Aqui, o resultado da pesquisa não tem em vista a generalização, mas a aplicação às pessoas envolvidas (MEDEIROS, 2010, p.348-349)

A pesquisa-ação é utilizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nela os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sendo assim, a pesquisa se organizou a partir dos seguintes pontos: em um primeiro momento foram realizadas visitas e conversas, com alguns pais/responsáveis de crianças do Bairro Santo Antônio, sobre o trabalho a ser realizado; e, num segundo momento, foi realizada a aplicação das atividades de promoção de leitura e escrita.

Quanto à realização das atividades de incentivo à leitura e escrita, estabelecemos da seguinte maneira as divisões: I) oferecemos os livros às crianças e jovens para que eles tivessem contato com os mesmos; esses livros foram separados por faixa-etária, ou seja, dividindo-os em infantil e juvenil, conforme a necessidade de cada criança e jovem; II) em seguida,

foi solicitado às crianças e jovens que fizessem uma leitura silenciosa; III) posteriormente, foi solicitado que eles fizessem leituras para os seus monitores (ou, como aconteceu diversas vezes, eles leram pelo simples prazer de ler). Após trabalharmos com a leitura, colocamos em prática a produção de textos com os participantes, propondo que estes criassem suas próprias histórias.

Trabalhamos através de divisões por séries, para facilitar o monitoramento e para que adequássemos os textos específicos aos níveis de conhecimento de cada integrante. Entretanto, sempre buscamos privilegiar o contato e convívio social dos envolvidos de forma que utilizássemos o mesmo espaço para todos.

Buscamos uma aproximação mais íntima com os participantes de modo a realizar um intercâmbio de saberes entre monitores e alunos, conhecendo-os melhor para saber mais sobre suas vivências, sua cultura e suas origens. Enfim, procuramos criar um elo de confiança no qual nascesse uma troca de conhecimentos. Almejamos algo novo e interessante para que os participantes não perdessem o gosto pela leitura e escrita. Procuramos aguçar a curiosidade dos envolvidos para que se interessassem pelos livros apresentados e pelas atividades propostas, buscando com isso que as crianças e jovens participantes do projeto pudessem desenvolver o prazer pelo conhecimento.

## **2.2 ANÁLISE DOS DADOS**

Para a análise dos dados, os integrantes foram divididos por séries, de modo que alcançássemos o maior aproveitamento possível. Primeiro serão apresentados os dados do projeto: quantidades de livros e participantes, desde o início até o presente momento da realização deste artigo; em seguida, passa-se para uma análise mais profunda acerca das atividades desenvolvidas entre os grupos.

## **2.3 DADOS QUANTITATIVOS DO PROJETO:**

Quando iniciamos a pesquisa, em agosto de 2011, contávamos apenas com 10 livros, emprestados da biblioteca escolar da instituição de Ensino Almirante Tamandaré, por meio da Diretora da referida instituição escolar. Até então, participavam do projeto treze (13) crianças e pré-adolescentes,

passando posteriormente para dezoito (18), ao final do primeiro ano.

No ano seguinte, o número de participantes aumentou e passou de dezoito (18) para vinte e oito (28) integrantes. Esses números continuaram a aumentar com o transcorrer do projeto. Chegamos a contar com trinta e sete (37) crianças e jovens de quatro (04) a dezessete (17) anos. Entre esses, uma criança com necessidades especiais, a qual não foi aceita pela escola do bairro sob argumento de que nesta instituição não havia profissionais capacitados para lidar com alunos que necessitem de atenção especial.

No transcorrer do projeto houve um apoio de terceiros, entre eles a Professora Mestre Auxiliadora dos Santos Pinto - (UNIR) e a bibliotecária Glória Valladares - (Porto Velho).

Gráfico 01: Número de livros do projeto:

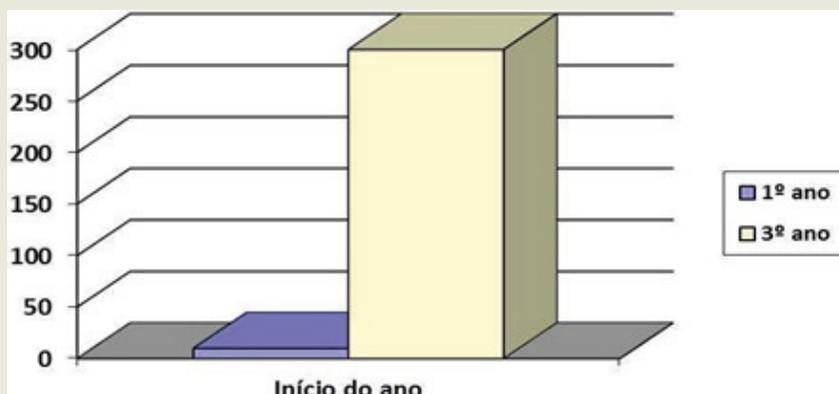
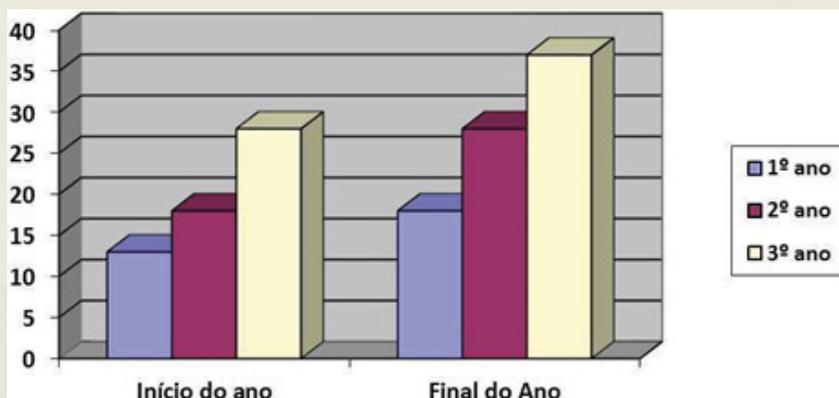


Gráfico 02: Número de participantes do projeto



Patrícia D. Torres

Como podemos observar nos gráficos, a quantidade de livros e de participantes aumentou conforme se desenvolvia o projeto. Isso nos faz perceber que as expectativas do projeto, de certa forma, foram sendo alcançadas, pois a adesão dos participantes cresceu de forma significativa.

## 2.4 OBSERVAÇÕES E DIVISÕES DAS ATIVIDADES

Como foi dito anteriormente, as atividades de leitura (e às vezes de escrita) foram feitas em divisões por séries, pois consideramos essa a melhor maneira para trabalharmos com os participantes, somente por este motivo adotamos esta metodologia.

Esse primeiro momento serviu para que pudéssemos conhecer melhor cada participante, além de mensurar as carências em suas respectivas particularidades. As primeiras observações foram realizadas para conhecermos o grau de desenvolvimento da produção oral, no que tange à leitura, dos participantes. A atividade proposta foi a seguinte: o participante deveria ler o livro para seu monitor e, através da leitura, o monitor faria suas observações. Essa observação oral foi realizada no início do projeto, nas primeiras atividades realizadas com os participantes, no ano de 2011. Em 2012, continuamos com o mesmo procedimento, com as observações da oralidade dos integrantes. Em 2013, permanecemos com o trabalho da mesma forma como vínhamos trabalhando nos anos anteriores, visto que o monitoramento aumentou, uma vez que passamos a ter, então, integrantes veteranos e novatos.

Partindo das circunstâncias, foi importantíssimo integrarmos uma aluna especial, e realizamos atividades de modo diferenciado, mas sempre a incluindo nas atividades com os demais alunos. Quando essa iniciou as atividades do projeto, em 06 de abril de 2013, não sabia ler, mas conhecia algumas figuras de animais, objetos domésticos, objetos que ela via no seu cotidiano, em casa ou na Pestalozzi. Por ser muito tímida, apenas dois monitores mantinham contato com ela, pois não se comunicava com os outros monitores, talvez por falta de afinidade e confiança entre ela e os demais monitores. Tinha, então, dezessete anos e sabia pintar, da sua forma.

Uma das atividades propostas pelo monitor à referida participante foi: que ela, de seu modo, fizesse desenhos. A jovem costumava desenhar sempre sua casa e seus familiares. A participante gostava quando liam para ela, seu semblante mudava, abria-se um sorriso lindo, como se ela conhecesse toda a história.

Além de participar do nosso projeto, ela frequentava a Pestalozzi<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pestalozzi é uma associação que atende crianças e jovens com deficiências mentais. [www.pestalozzi.gm@gmail.com](mailto:www.pestalozzi.gm@gmail.com) - Guajará-Mirim-RO.

No ano em que a referida participante iniciou suas atividades em nosso projeto, trocaram-na de sala, situação essa que trouxe confusão à sua cabeça, pois, sabemos, uma troca repentina mexe com toda a estrutura do indivíduo. Sabemos que para uma criança que não tem deficiência alguma é difícil entender a troca de um professor ao qual estava habituada, e ela, sendo especial, como se sentiria nessa situação?

Um ano após seu ingresso em nosso projeto, a integrante participou do evento de competições do Estado na categoria de futebol, representando a Pestalozzi. Embora frequentasse a Pestalozzi, a jovem não cursava o ensino integral como deveria. O motivo seria que as escolas não possuem profissionais habilitados para lidar com sua deficiência.

Neste caso, entendemos que a referida jovem poderia desenvolver o hábito da leitura assim como os demais jovens envolvidos e procuramos a melhor forma de ajudá-la, porém, tínhamos poucos monitores auxiliando no projeto, o que dificultava a extensão de nosso trabalho.

A divisão entre os monitores ficou assim determinada:

1. As crianças que estudavam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental de 1ª fase, e a jovem especial, ficaram com um primeiro monitor

2. Aqueles que frequentavam os terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental de 1ª fase, com um segundo monitor;

3. E o terceiro monitor ficou com os quintos, sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental.

## 2.5 ATUAÇÃO DOS MONITORES E DOS PARTICIPANTES

Nesta fase, começamos o trabalho de envolvimento participante/monitor com as leituras, no qual o primeiro realizava uma leitura individual para o segundo, que, posteriormente, iria solicitar do mesmo a interpretação oral do texto em questão e, na sequência, a interpretação por escrito, em que cada um reproduziria a história lida no papel. Através das atividades de produção textual realizada, a criança ou jovem envolvido entregaria a mesma ao monitor, que, após observar possíveis problemas na parte escrita, devolveria o texto para o autor do mesmo, o qual deveria reescrevê-lo, caso fosse necessário.

Para os que não soubessem ler ou escrever, entregávamos livros não verbais, papéis e lápis para que eles produzissem o que a imaginação

lhes ditasse, isso após ouvir as leituras dos livros por seus monitores. Explicávamos que os livros utilizados não tinham palavras, somente imagens, para que eles próprios pudessem construir seus próprios personagens. A atuação dos “leitores” foi surpreendente, pois as crianças captavam muito rápido a mensagem transmitida pelo monitor e conseguiam realizar sua própria arte, ou melhor, construir seus próprios personagens.

Aparentemente as atividades desenvolvidas começaram a dar frutos, uma vez que, nas escolas em que estudavam, os leitores do projeto passaram a ser multiplicadores do mesmo. De que forma? Das seguintes formas: a) lendo para crianças das séries iniciais; b) participando de gincanas de leitura em sala de aula; c) começando a frequentar a biblioteca da escola; d) obtendo um melhor desempenho na classe; e) recebendo elogios dos professores com relação à sua aprendizagem na escola; f) quanto a nós, recebemos certificado de Melhor Educador de 1º ano, em 31 de outubro, pela Secretaria de Educação de Guajará-Mirim.

## 2.6 OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DO LIVRO DE BORDO

No *livro de bordo*, pudemos observar e ter uma média da quantidade de livros lidos por ano durante a permanência das crianças e jovens no projeto *Sábado de Leitura*. É claro que contabilizamos também aqueles que não sabiam ler e escrever, pois com esses eram desenvolvidas atividades, conforme suas particularidades; ou seja, utilizamos livros visuais, figuras e contos feitos pelo monitor responsável, para que as crianças e jovens realizassem sua própria “leitura”, ou então os monitores liam para eles.

Observamos que no ano de 2011, cinquenta e um (51) livros foram lidos pelos participantes, lembrando que eles ainda não tinham o hábito da leitura. Já no ano seguinte, tivemos um acréscimo bem maior que o ano anterior, pois o número de livros lidos<sup>3</sup> aumentou para cento e oitenta e três (183), incluindo os livros lidos para os participantes que não sabiam ler.

Com o trabalho realizado no projeto, as crianças e jovens começaram a fazer empréstimos dos livros para lerem em casa, e também cresceu a frequência dos mesmos à biblioteca das escolas onde estudavam.

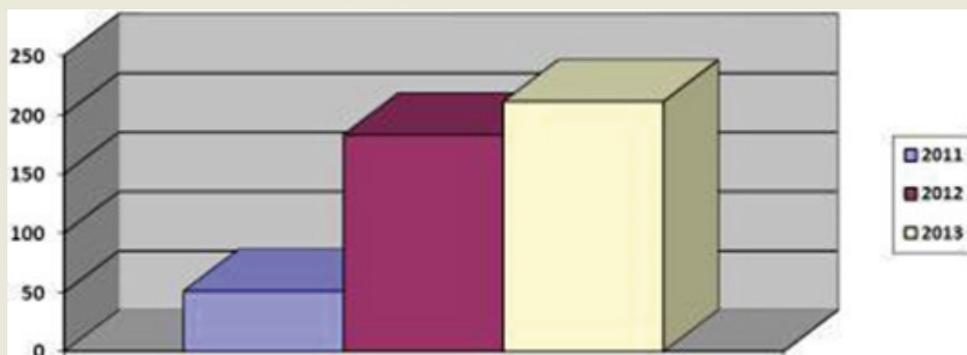
Em meados do mês de agosto de 2013, data que realizamos o levantamento, aumentou para duzentos e onze (211) os livros lidos e emprestados pelos participantes durante a realização do projeto *Sábado*

---

<sup>3</sup> A ideia de leitura, nesse contexto, vai além de codificar e decodificar as palavras.

de Leitura. Esperávamos uma média maior até o período de agosto, quando realizamos esse levantamento. Mas, infelizmente, não trabalhamos na mesma proporção do ano passado, pois além de iniciarmos em março, tivemos alguns contratempos durante o decorrer do trabalho, acarretando, assim, a diminuição na procura de livros para serem lidos em casa.

Gráfico 03: Quantidade de livros lidos no projeto



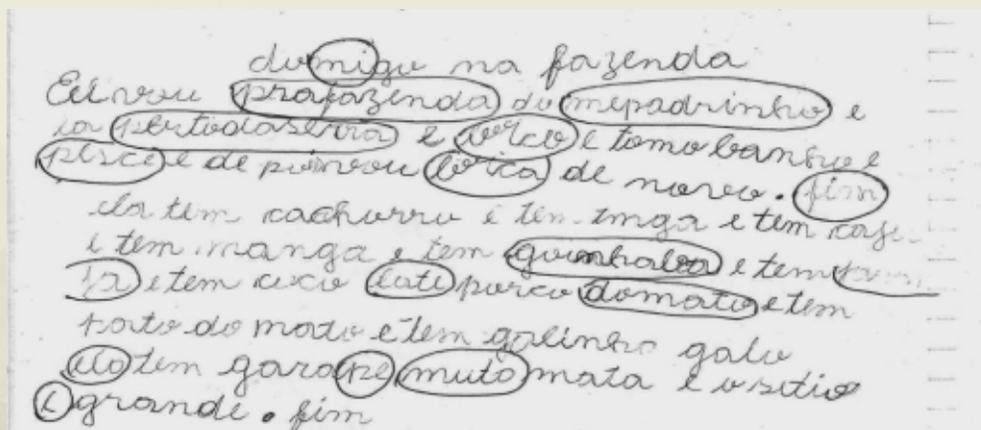
Patrícia D. Torres

## 2.7 PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS: MEDINDO O PROGRESSO

Para podermos mensurar o progresso dos integrantes do projeto, foram propostas atividades de produção de texto durante os anos de 2011, 2012 e 2013.

Na primeira atividade, foi solicitado que fizessem um texto sobre o que tinha ocorrido no final de semana de cada um. Após análise dos textos, observamos os seguintes problemas:

Texto 1: Produzido pelo participante A.R.S. 03.09.11.



Patrícia D. Torres

## 1.1 transcrição da imagem acima

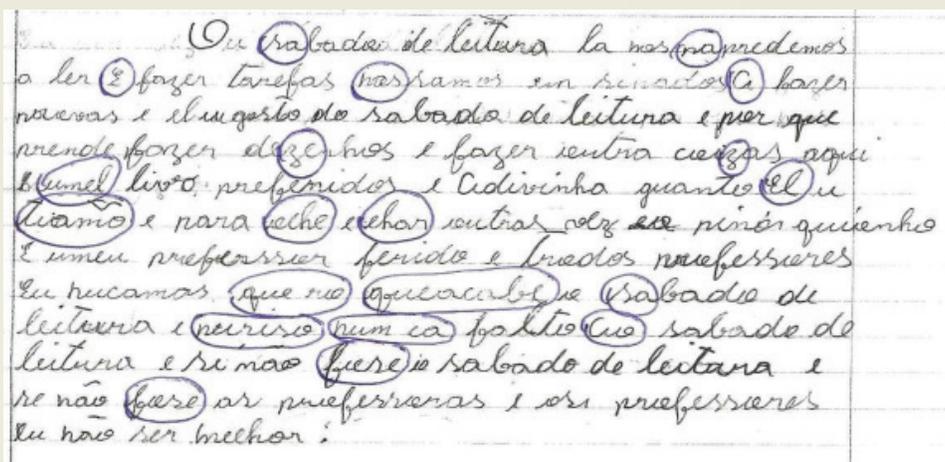
domingo na fazenda

Eu vou pra fazenda do meu padrinho e lá perto da serra e brinco, tomo banho e pesco e de pois vou brincar de novo. fim  
ela tem cachorro e tem imga e tem caju e tem manga e tem goinhaba e tem jaranja e tem coco late porco domato e tem pato do mato e tem galinho galo elo tem garape muito mata e o stio grande. fim

Percebemos que o autor deste texto confundiu algumas palavras na hora da escrita, troca de letras, termo linguístico, juntura, segmentação, escrita fonética etc. Exemplos: didomgo (de domingo), domingo (domingo), brico (brinco) prafazenda (pra fazenda), mepadrinho (meu padrinho), pertodaserra (perto da serra), pesce (pesco), ela (e lá) goinhaba (goiaba), jaranja (laranja), late (lá tem), domato (do mato), elo (e lá), garape (igarapé), mutto (muito), sitio (sítio).

Passados alguns meses após o início do projeto, observamos certo progresso na produção textual do referido autor do texto acima transcrito. Como podemos observar abaixo:

## 1.2 - Produzido pelo participante acima: A.R.S. em 06/04/13.



Patrícia D. Torres

## 1.3- Produzido pelo A.R.S – transcrição da imagem acima:

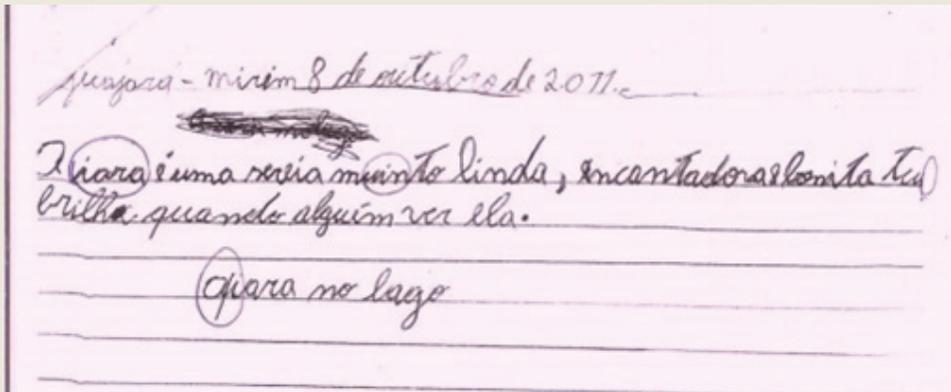
O sabado de leitura la nos apredemos a ler E fazer tarefas nos somos em sinados A fazer provas e El u gosto do sabado de leitura e por que prende fazer dezenhos e fazer outras coisas aqui

E umeu preferidos e adicinha quanto El u tiamo e para olhe eenhar outra vez eo pinorquionho E umeu professor ferido e trodos professores

Eu nucamos que ro queacabe o sabado de leitura e puriso num ca falso Ao sabado de leitura e si não fose o sábad de leitura e se fose os professoras e os professores eu não ser melhor.

Percebemos que, embora o texto ainda apresente algumas deficiências, o jovem envolvido conseguiu produzir um texto bem maior que o anterior; o que consideramos uma evolução.

Texto 2- Produzido pelo participante I.R.F. 08.10.2011.



Patrícia D. Torres

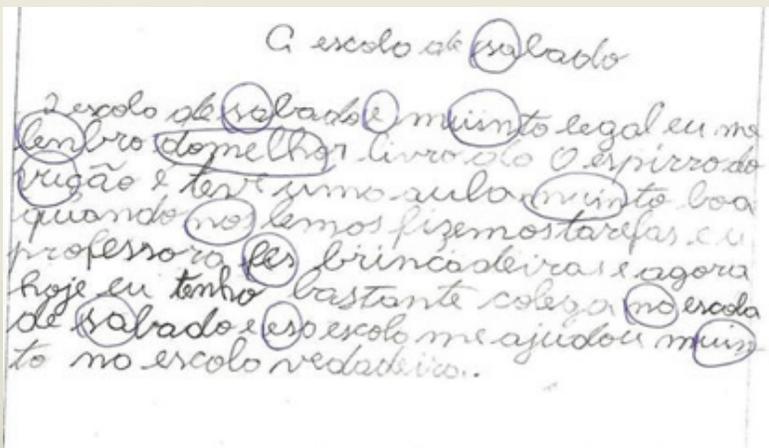
2.1 No texto reproduzido abaixo, observa-se que, mesmo com algumas deficiências, o integrante produziu um texto bem maior que um texto anteriormente apresentado a nós.

A iara é uma sereia muito linda, encantadora e bonita tudo brilha quando alguém ver ela.

Aiara no lago

Como podemos perceber, o participante conseguiu produzir uma frase e meia, com mais coerência, mas com algumas deficiências.

2.2- Produzido pelo mesmo participante:



Patrícia D. Torres

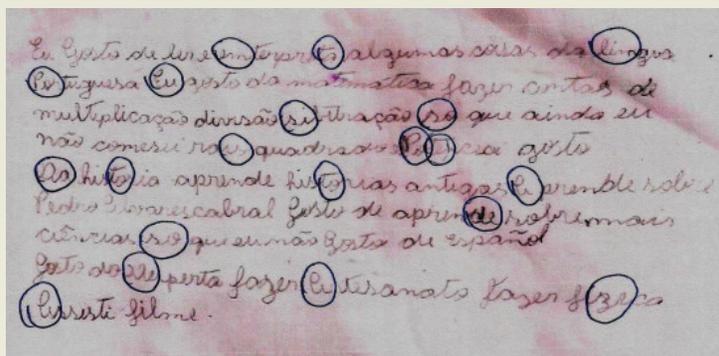
### Transcrição da imagem acima:

A escola de sabado

A escola de sábado e muito legal eu me lenbro domelhor livro do O espirro do vução é teve uma aula muito boa quando nos lemos fizemos tarefas e a professora fes brincadeiras e agora hoje eu tenho bastante colega no escola de sabado e eso escola me ajudou muito no escolo vedadeira.

Já neste outro texto, o participante I.R.F deu um pequeno avanço em relação à sua produção textual, elaborando um texto maior, com algumas deficiências, ainda, mas que consideramos um avanço.

Texto 3- Produzido pelo integrante A.R.S. em 10.09.11.



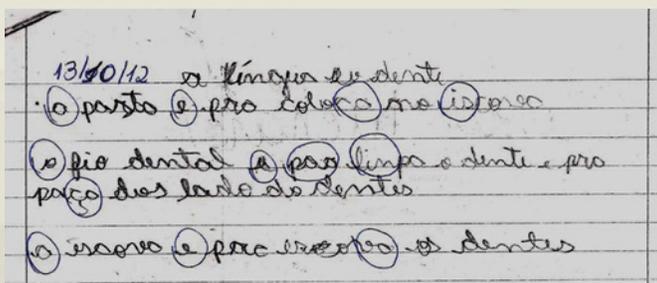
Patrícia D. Torres

### Transcrição da imagem acima:

Eu gosto de ler e emterpreta algumas coisas da língua Portuguesa Eu gosto da matemática fazer contas de multiplicação divisão sibtração so que ainda eu não comesei raios quadrado e Potencia gosto da historia aprende historias antigas a prende sobre Pedro Alvarescabral Gosto de aprende sobremais ciências so que eu não gosto de Español Gosto do desperta fazer Artezanato fazer fizica Assisti filme.

Neste outro texto, de outro participante, percebe-se que o participante apresenta algumas dificuldades na operação de troca de letra e supressão de acentos.

Texto 4 - produzido pelo integrante R.J.R.S. (12 anos), em 13.10.12.



Patrícia D. Torres



Texto 6 - produzido pelo aluno A.T.S.C (13 anos), no ano de 2013.

o rato fujão

Era uma vez um rato da cidade. Ele morava debaixo de uma tabua e amava de fôrça, porque não tinha nada para comer. Mas ele sentiu um cheiro de queijo e foi procurar, da onde veio esse cheiro. Quando ele achou, viu um monte de ratos e ratas comendo da porcaria tipo: maciã estragada, fôlha, barata e banana com fungos. A diferença do rato da ratas é que os ratos são um pouco mais e as ratas são um pouco menos, mas o rato esperto viu um queijo lindo, e foi e chegou, ele tentou pegar o queijo a ratas e as ratas riram e o nome ratinho se o vierem. No dia seguinte dele passaram por ali, a rã queria e implorou para que fosse a cada mas a rã não quis, ele queria que fosse aquele espírito, da rã rã rã e fazer embora. O ratinho pegou o espírito e levou a casa e foi para a casa. Ele tentou lá, foi de rã rã rã e pegou o queijo grande. Todos estavam dormindo, ele foi e levou o queijo e comeu.

Fin

rescrito

Patrícia D. Torres

Observamos nesta produção que o aluno apresenta poucos problemas de escrita e conseguiu escrever um texto extenso, tarefa antes difícil para o mesmo. Assim, percebemos o quanto esse jovem evoluiu em sua escrita, mas não apenas nesta.

Texto 7 - Produzido pela participante M.F (12 anos), em 06.04.13.

Eu gosto do sábado de leitura eu gosto de todos os professores e professoras e de ler os livros todos os livros que eu lido são todos legais aqui no sábado de leitura é muito legal como na escola que eu estudo. A minha leitura eu acho que é bom eu gostar do livro os mesmo ideis e para obter e obter de novo de ser muito legal como todos os livros que eu lido são todos de leitura e das brincadeiras.

Eu quero que todos os professores e professoras que ia ficar mais legal com mais amigos e professores todos os professores são muito legais e muito brincadeira. O legal é eu querer que estivesse mais aulas e mais aulas e aí de cabe todas as crianças e adolescentes e professores e todos os visitantes.

Se eu quiser e ler um livro eu tenho que terminar o livro e respeito todos os parágrafos e capítulos e lá vamos eu tenho que ler todos os professores e as professoras eu tenho um aula muito legal.

Patrícia D. Torres

Fazendo um apanhado geral, observamos que durante o desenvolvimento do projeto, A.R.S. produziu um texto bem maior, prestando mais atenção no início das frases e utilizando letra maiúscula nas mesmas, mas cometendo, ainda, alguns desvios na separação de sílabas, esquecimento de vogais, consoantes e não fazendo uso dos acentos, escrevendo com letras maiúsculas no meio do texto, mas podemos observar que ele já faz uso do parágrafo, iniciando com letra maiúscula, dando uma melhorada na caligrafia, embora continue esquecendo algumas letras. Seu texto está mais organizado.

Como podemos observar, no decorrer do projeto, houve um grande desenvolvimento deste integrante, mesmo cometendo alguns erros ortográficos, acentuação, pluralidade, ausência de algumas consoantes, entre outras. Temos visto o crescimento dos participantes do projeto, principalmente no que diz respeito à produção textual, e podemos afirmar que cresceram bastante em relação aos anos anteriores, além de crescerem como participantes no processo de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Sábado de Leitura*, do qual resultou este artigo, nasceu da ideia de proporcionar às crianças do bairro Santo Antônio (Guajará-Mirim-RO) o contato com os livros e a busca pelo incentivo à leitura dos mesmos, além de buscar trazer reflexões acerca da importância do ato da leitura e da necessidade de transpor-se para além dos muros escolares para empreender uma prática de ensino mais comunitária e menos centralizada (leia-se institucionalizada).

Com base em sua proposta inicial, percebemos que, através de atividades de caráter lúdico, é possível estabelecer uma relação prazerosa entre crianças e jovens e a prática da leitura, sem que esta seja encarada como uma obrigação, um dever ou uma atividade chata e desinteressante. Algo que contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto realizado foi a liberdade dada aos pequenos leitores quanto à possibilidade de se expressarem e de escolherem os livros que gostariam de ler, descaracterizando o ato de ler e escrever de seu estigma arbitrário e enjaulado.

Embora nossas atividades fossem realizadas uma vez por semana, o que pode ser considerado pouco tempo, elas nos mostraram, de modo

gradativo, grandes avanços por parte dos participantes. Observamos o desenvolvimento de cada participante durante os dois anos de realização do projeto e salientamos que, através do mesmo, conseguimos mudar algumas vidas, amalgamando histórias fictícias com histórias reais, conectando fantasia com realidade.

Esperamos que com o incentivo do projeto e deste artigo realizados cresça cada vez mais a produção de pesquisas que resultem em práticas que ajudem nossas crianças e jovens a sentir prazer no ato de ler e escrever. Acreditamos ser esta prática possível desde que nossos colegas professores, através de pesquisas, de formação, de responsabilidade social e devoção profissional, tomem para si a responsabilidade de uma educação que visa o pleno desenvolvendo de nossas crianças e jovens através do prazer e do hábito da leitura dentro e/ou fora da sala de aula, sobretudo em suas comunidades.

Vale ressaltar que o projeto em questão não findou com o término deste artigo, pelo contrário, ele se fortaleceu ainda mais, visto que os resultados foram concretos e motivadores, além, é claro, desta pesquisa ter-nos auxiliado a analisar, problematizar e aprimorar nossas intervenções nesta temática.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (org). *Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

\_\_\_\_\_. AMARAL, Nair Ferreira Gurgel & TEZZARI, Neuza Dos Santos. *Cultura, Literatura e Linguagem: discurso de letramentos*. Porto Velho- RO: EDUFRO, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Spicione, 2009.

\_\_\_\_\_. José Luiz. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. In. *Cadernos de pesquisas em Administração*. São Paulo, V.1, N° 3, 2º Sem. 1996.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula?* 5. Ed., 2ª

reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/ Paulo

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37. ed -São Paulo. Cortez, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2000.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. Mariana de Andrade Marconi. - 6. Ed.- São Paulo: Atlas, 2011.

MEDEIROS, João Bosco. *Português Instrumental*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NEVES, José Luiz. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. In. *Cadernos de pesquisas em Administração*. São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Sem. 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1996.

TÂNIA, Parmigiani; AMARAL, Nair Ferreira Gurgel & Neusa Tezzari. *Leitura e produção de texto: quando as crianças brincam, lêem e escrevem*. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2002.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

**Auxiliadora dos Santos Pinto** é Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - Câmpus São José do Rio Preto (DINTER UNIR/UNESP). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (1993). Bacharel em Administração de Empresas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. É vice-líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre as Fronteiras Amazônicas - (GEIFA). É do Laboratório de Línguas originárias, minorizadas e de imigração (LLOMI), e do Grupo de Poesia Contemporânea de Autoria Feminina do Norte, Nordeste e Centro-Oeste (GPFENCO). É membro da Academia Guajaramirense de Letras AGL. Atualmente é Professora Adjunta na Fundação Universidade Federal de Rondônia e está lotada no Câmpus Jorge Vassilakis em Guajará-Mirim/RO. E-mail: auxiliadorapinto@unir.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9380284076167461>.



**Bethânia Moreira da Silva Santos** é Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/Faculdade Católica de Rondônia - FCR. Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC-RO). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA. E-mail: bethaniamssantos@gmail.com. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/6889579625447619>.



**Eva da Silva Alves** é doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) Dinter com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Graduada em Letras Português e suas Respective Literaturas,



pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro e Amazônicos (Gepiaa). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Membro do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR). E-mail: [evaalvesgm@yahoo.com](mailto:evaalvesgm@yahoo.com). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2730579348554110>.



**José Maiko Farias Amim** é mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Literários (PPG-MEL) pela Universidade Federal de Rondônia. Graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia, da Faculdade Católica

de Rondônia (FCR). E-mail: [maico15\\_pvh@hotmail.com](mailto:maico15_pvh@hotmail.com). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8684571624550254>.



**Renato Fernandes Caetano** é Pós-doutorando pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Atualmente é Pesquisador, Professor Assistente I e Coordenador do Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Rondônia. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais,

Saberes e Práticas na Amazônia (FCR). E-mail: [renato@fcr.edu.br](mailto:renato@fcr.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8310652368425485>.

# AMAZONICIDADE

EDUCAÇÃO, LITERATURA, FILOSOFIA E ANTROPOLOGIA

Auxiliadora dos Santos Pinto  
Bethânia Moreira da Silva Santos  
Eva da Silva Alves  
José Maiko Farias Amim  
Renato Fernandes Caetano