ISSN Online: 2675-5122
ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA

Geográfica

ANO XXVI - VOL. XXVI, Nº 3 - ENSINO - PESQUISA - MÉTODO - JANEIRO/DEZEMBRO - 2022

A PAISAGEM E SUAS INTERAÇÕES: O AMBIENTE, A ARTE E O ENSINO

1290 UNIVERSIDADE D COIMBRA
INSTITUTO FEDERAL Espírito Santo
Editora Saraiva
PPGeo Programa de Pós-graduação Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço
UEMA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
associação dos geógrafos brasileiros agb Seção Bauru

CIÊNCIA
Geográfica

Expediente

Revista **Ciência Geográfica**
Ensino - Pesquisa - Método
Ano XXVI - Vol. XXVI - **N.º 3** - Janeiro/Dezembro de 2022
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461
Publicação anual voltada ao ensino, à pesquisa e método em Geografia e áreas afins.

Órgão oficial de divulgação da
ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS:
Presidente Nacional: Profª. Drª. **Lorena Izá Pereira**
Diretor Seção Local Bauru: Prof. Ms. **Elian Alabi Lucci**

Editores:
Álvaro José de Souza (*In Memoriam*), Cláudio Eduardo de Castro, Elian Alabi Lucci, José Misael Ferreira do Vale, Lourenço Magnoni Júnior, Nilton de Araújo Júnior, Ruy Moreira e Wellington dos Santos Figueiredo.

Comitê Editorial:
Álvaro José de Souza (In Memoriam), Adnilson de Almeida Silva, André Luiz Nascentes Coelho, Andréa Aparecida Zacharias, Antônio Francisco Magnoni, Cláudio Eduardo de Castro, Cristiano Nunes Alves, Edson Belo Clemente de Souza, Elian Alabi Lucci, Elvis Christian Madureira Ramos, Flavio Gatti, José Mauro Palhares, José Misael Ferreira do Vale, Lourenço Magnoni Júnior, Lucivânio Jatobá, Maria da Graça Mello Magnoni, Patrícia Helena Mirandola Garcia, Ruy Moreira e Wellington dos Santos Figueiredo.

Revisores:
José Mauro Palhares, José Misael Ferreira do Vale, Lourenço Magnoni Júnior, Maria da Graça Mello Magnoni, Rosicler Sasso Silva (*In Memoriam*) e Wellington dos Santos Figueiredo.

Jornalista Responsável:
Antônio Francisco Magnoni - MTB - 19280

Conselho Editorial/Editorial Board:
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ) - Editor-chefe

Membros/Members:
Profª Drª Adriana Dorfman (UFRGS/Porto Alegres - RS - Brasil)
Drª Alineaurea Florentino Silva (Embrapa Semiárido/Petrolina – PE – Brasil)
Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES/Vitória – ES – Brasil)
Profª Drª Andréa Aparecida Zacharias (UNESP/Ourinhos – SP – Brasil)
Prof. Dr. Antônio Francisco Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Cláudio Eduardo de Castro (UEMA/São Luís – MA – Brasil)
Prof. Dr. Cláudio Artur Mungói (Universidade Eduardo Mondlane/Maputo – Moçambique)
Prof. Dr. Cristiano Nunes Alves (UEMA/São Luís – MA – Brasil)
Prof. Dr. Edson Belo Clemente de Souza (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Prof. Dr. Elvis Christian Madureira Ramos (UFMS/Corumbá – MS – Brasil)
Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA/Belém – PA – Brasil)
Prof. Dr. Gil Sodero de Toledo (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Prof. Dr. Jorge Olcina Cantos (Associação Espanhola de Geografia – AGE/Universidade de Alicante – UA/Alicante – Espanha)
Prof. Dr. José Mauro Palhares (UNIFAP/Oiapoque – AP – Brasil)
Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Profª Drª Lana de Souza Cavalcanti (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior (Centro Paula Souza/Lins – SP – Brasil)
Prof. Dr. Luciano Fernandes Lourenço (Universidade de Coimbra – Portugal)
Prof. Dr. Lucivânio Jatobá (UFPE/Recife – PE – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Nelson Rego (UFRGS/Porto Alegre – RS – Brasil)
Profª Drª Patrícia Helena Mirandola Garcia (UFMS/Três Lagoas – MS – Brasil)
Prof. Dr. Roberto Serrano-Notivoli (Associação Espanhola de Geografia – AGE/Universidade Autônoma de Madrid – UAM/Madrid – Espanha)
Profª Drª Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (UNESP/Marília – SP – Brasil)
Prof. Dr. Túlio Barbosa (UFU/Uberlândia – MG – Brasil)
Prof. Dr. Zeno Soares Crocetti (UNILA/Foz do Iguaçu – PR – Brasil)

POLÍTICA E OBJETIVOS DA REVISTA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

A Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA - Ensino, Pesquisa e Método é uma publicação eletrônica editada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção Bauru – SP com a finalidade de divulgar a atuação profissional e intelectual de geógrafos, professores de Geografia da Educação Básica e Superior, estudantes de Pós-Graduação em Geografia e de Ciências afins. Dentre seus objetivos estão:

1 - Estimular a produção técnico-científica e didático-pedagógica dos sócios da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP e de pesquisadores da Geografia Brasileira ou de ciências afins;

2 - Divulgar as ciências brasileiras no plano internacional e evidenciar as ciências mundiais ao conhecimento nacional;

3 - Promover a difusão e a popularização da Ciência e Tecnologia no âmbito da Geografia ou de Ciências afins;

4 - Estabelecer, em caráter permanente, articulações orgânicas entre a pesquisa universitária de Geografia e Ciências afins com as salas de aula dos Sistemas de Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior.

As edições online da Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA estão abertas para publicar todas as tendências acadêmicas e científicas críticas que estão em pauta na Geografia e nas diversas Áreas de Conhecimento da Educação Escolar Brasileira contemporânea. O objetivo central da Revista Eletrônica da AGB/Seção Bauru - SP é ampliar o alcance das Pesquisas e do Ensino de Geografia e suas Ciências conexas. As páginas online estão disponíveis para divulgar todas as ações que aproximem a Ciência Geográfica brasileira dos cidadãos que desejam a construção de um mundo mais justo, solidário, democrático e participativo.

Indexada em/*Indexed in/Abstract in*:
IBCIT (ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461), Latindex, Diadorim, Gloogle Acadêmico e LivRe.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP
CNPJ N.º 00.407.524/0001-00
Rua Pedro Oliveira Tavares, 2-148 – Jardim Colonial – Bauru – SP – CEP 17047-595
Fone: (14) 99711-1450
E-mail: agb@agbbauru.org.br
Site: https://www.agbbauru.org.br

Normatização bibliográfica: Nilton de Araújo Júnior

Diagramação e Capa: Nilton de Araújo Júnior

Imagens da capa: Retiradas de artigos desta edição.

Editora Saraiva
Av. Antártica, 92 - Barra Funda
São Paulo - SP - 01141-061
Fone: (11) 4003-3061
E-mail: centralderelacionamento@somoseducacao.com.br
www.edocente.com.br

*** As opiniões expressadas pelos autores são de sua inteira responsabilidade.**

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR. Direitos para esta edição foram cedidos pelos autores e organizador. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada, desde que se lhe atribua o devido crédito pela criação original. Obra sem fins lucrativos e com distribuição gratuita. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Revista Ciência Geográfica.

Ficha catalográfica elaborada por:

DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - UNESP - Botucatu

Ciência Geográfica - Ensino - Pesquisa - Método
(Seção Bauru / Associação dos Geógrafos Brasileiros / Editora Saraiva) - Bauru / São Paulo - SP
Ano I - n.º 1 (1995)
Ano XXVI. Vol. XXVI – Nº 3 – Janeiro-Dezembro/2022
Anual
ISSN Online: 2675-5122 – ISSN-L: 1413-7461
1. Geografia - Periódicos - Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Bauru / Editora Saraiva

CIÊNCIA
Geográfica

ISSN Online: 2675-5122
ISSN-L: 1413-7461

ANO XXVI - VOL. XXVI, Nº 3 - ENSINO - PESQUISA - MÉTODO - JANEIRO/DEZEMBRO - 2022

Sumário

Carta ao Leitor **1154**

Artigos

Experimentando cinema num lugar-escola a partir de paisagens em desaparição **1158**
Katharine Rafaela Diniz Nunes

A leitura da paisagem pelos croquis cartográficos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade **1173**
João Marcos Garcia Vieira • Andréa Aparecida Zacharias

O estudo da paisagem nos anos iniciais e a Geovisualização: um olhar pela teoria histórico-cultural **1187**
Rubiane da Silva Moreira • Paula Cristiane Strina Juliasz

O estudo das paisagens do lugar de vivência pelo atlas geográfico escolar de Jacobina/BA/Brasil **1205**
Joseane Gomes de Araújo • Andréa Aparecida Zacharias

Contribuições metodológicas e práticas sobre o ensino da paisagem e do lugar Uberaba/MG a docentes da rede municipal de ensino **1228**
Karine de Freitas Amaral Rodrigues • Andréia Medinilha Pancher

A construção da paisagem na educação geográfica. Uma leitura desde Portugal **1240**
Sérgio Claudino

A representação das paisagens no Ensino Fundamental no Brasil por meio do uso de recursos gráficos interativos **1252**
Tadeu Jussani Martins • Andréa Aparecida Zacharias

O ensino de Geografia e a percepção do aluno sobre a paisagem vivida: experiência no âmbito do PIBID por meio de pesquisa e desenhos **1269**
Maria Clara Franco Sousa • Lucas Luan Giarola • Carla Juscélia de Oliveira Souza

Educação na cidade e teatro de rua: uma proposta de viagem formativa **1280**
Wyller Villaças Siqueira Mesquita • Dilza Côco • Priscila de Souza Chisté

Arquitetura pomerana estereotipada: uma viagem formativa desvelando a identidade de "fachada" **1299**
Swami Cordeiro Bérgamo • Sandra Soares Della Fonte

Concepção de paisagem entre estudantes do 1º ano da Educação Básica: discussão a partir de estudo de caso **1325**
Carla Juscélia de Oliveira Souza • Alícia de Oliveira Moreira Pereira • Luana Maria de Moura Silva

Educação na cidade: os "predinhos" de Jabaeté **1343**
João Nolasco Ribeiro • Sandra Soares Della Fonte

Da cidade como obra e espaço de lutas **1356**
André Luiz Neves Jacintho • Letícia Queiroz de Carvalho

Paulo Freire, ensino, espaços-não formais de educação na paisagem urbana e a formação inicial e literária do professor do campo **1368**
Letícia Queiroz de Carvalho • Soraya Ferreira Pompermayer

Música e Cidade: Vitória em canções capixabas **1385**
Maria Raquel Ardisson Passos • Sandra Soares Della Fonte

Círculo de leitura na EJA em diálogo com a paisagem urbana de Vitória: uma experiência de alteridade a partir da "Rosa Caramela" e da "Pietà do Lixo" **1395**
Alessandra Helena Ferreira • Letícia Queiroz de Carvalho

As paisagens do livro "Os Sertões" através da leitura, imaginação e interpretação do artista plástico impressionista Otoniel Fernandes **1415**
Luiz Henrique dos Santos

Paisagem e memória: a raposa e a Maceió da infância de Lêdo Ivo **1425**
Robson dos Santos Almeida

A paisagem urbana nos versos leminskianos: diálogos no ensino de literatura **1441**
Letícia Queiroz de Carvalho

Goianês: aspectos da fala goiana a partir de uma pesquisa netnográfica **1456**
Elaine Cristina Borges de Souza

O sertão nordestino nos enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro **1480**
Geovany Pachelly Galdino Dantas

Narrativas dos povos originários: entrelaçando possibilidades com Geografia e Língua Portuguesa **1503**
Daniele Almeida Soares • Janaína de Oliveira Freitas Coutinho • Maria Beatriz Ferreira Celestino Costa • Regina Godinho de Alcântara

Variação do imperativo gramatical no português brasileiro: representações em quadrinhos da Turma da Mônica Jovem e do Chico Bento Moço **1526**
Carolina Barroca Faria • Maria Marta Pereira Scherre

Considerações sobre o significado social da variação dos pronomes de segunda pessoa do singular: variedades maranhense e brasiliense **1550**
Carolina Queiroz Andrade • Cibelle Corrêa Béliche Alves • Maria Marta Pereira Scherre

"Ouriqueer" - As memórias, as festas e o movimento LGBT de Ourinhos **1573**
Caio Campos Monteiro Vicente • Fabiana Lopes da Cunha • Andrea Aparecida Zacharias

Paisagem Cultural da Pirite Alentejana: do conceito às estratégias **1593**
Marta Duarte Oliveira

Geografia do sentimento: a construção do Nordeste brasileiro, breves considerações **1606**
Priscilla Pinheiro Quirino

Representações da paisagem na história: as mulheres na Baixa Idade Média **1634**
Érika Cristiane Pinheiro de Melo • Saul António Gomes

Abordagens educativas da água e BNCC: potencialidades pedagógicas de uma cartilha didática **1675**
Delaine Motta Lanes • Francisca Marli Rodrigues de Andrade • Jean Carlos Miranda

ISSN Online: 2675-5122
ISSN-L: 1413-7461

Geographic Science Magazine

YEAR XXVI - VOL. XXVI, # 3 - TEACHING - RESEARCH - METHOD - JANUARY/DECEMBER - 2022

Index - Índice

Letter to the reader **1156**

Articles - Artículos

Experiencing cinema in a school place from disappearing landscapes - Experimentando el cine en un espacio escolar desde los paisajes en desaparición **1158**
Katharine Rafaela Diniz Nunes

Landscape reading by the cartographic sketches of youth and adults education students in situation of freedom deprivation / La lectura de los paisajes por los croquis cartográficos de los alumnos de la enseñanza de jóvenes y adultos en situación de privación de libertad **1173**
João Marcos Garcia Vieira • Andréa Aparecida Zacharias

Landscape study in the early years and Geovisualization: a look at historical-cultural theory / El estudio del paisaje en los primeros años y la Geovisualización: una mirada a la teoría histórico-cultural **1187**
Rubiane da Silva Moreira • Paula Cristiane Strina Juliasz

The study of the landscapes of the place of living through the geographic school atlas of Jacobina/Bahia/Brazil / El estudio de los paisajes del lugar de vivencia a través del atlas geográfico escolar de Jacobina/Bahia/Brasil **1205**
Joseane Gomes de Araújo • Andréa Aparecida Zacharias

Methodological and practical contributions on the teaching of landscape and place Uberaba/MG to teachers of the municipal education network / Aportes metodológicos y prácticos sobre la enseñanza del paisaje y el lugar Uberaba/MG a docentes de la red educativa municipal **1228**
Karine de Freitas Amaral Rodrigues • Andréia Medinilha Pancher

The construction of landscape in geographic education. A reading from Portugal / La construcción del paisaje en la educación geográfica. Una lectura desde Portugal **1240**
Sérgio Claudino

The representation of landscapes in Elementary School in Brazil through the use of interactive graphic resources / Las representaciones de los paisajes en la Enseñanza Fundamental en Brasil por medio del uso de recursos graficos interactivos **1252**
Tadeu Jussani Martins • Andréa Aparecida Zacharias

Geography teaching based on the student's perception of the lived landscape: experience in the scope of PIBID through research and drawings / La enseñanza de la Geografía desde la percepción de los alumnos sobre el paisaje vivido: experiencia bajo la PIBID de la investigación y los dibujos **1269**
Maria Clara Franco Sousa • Lucas Luan Giarola • Carla Juscélia de Oliveira Souza

Education in the city and street theater: a travel proposal / Educación en la ciudad y teatro de calle: una propuesta de viaje **1280**
Wyller Villaças Siqueira Mesquita • Dilza Côco • Priscila de Souza Chisté

Stereotypical pomeran architecture: a formative journey unveiling the identity of "facade" / Arquitectura estereotípica de pomerano: un viaje formativo que revela la identidad de "fachada" **1299**
Swami Cordeiro Bérgamo • Sandra Soares Della Fonte

Landscape design among 1st year students of Basic Education: discussion from a case study / Diseño de paisaje entre estudiantes de 1° año de Educación Básica: discusión a partir de un estudio de caso **1325**
Carla Juscélia de Oliveira Souza • Alícia de Oliveira Moreira Pereira • Luana Maria de Moura Silva

Education in the city: the "small buildings" de Jabaeté / Educación en la ciudad: los "pequeños edificios" de Jabaeté **1343**
João Nolasco Ribeiro • Sandra Soares Della Fonte

From the city as a work and space of struggles / Desde la ciudad como obra y espacio de luchas **1356**
André Luiz Neves Jacintho • Letícia Queiroz de Carvalho

Paulo Freire, teaching, spaces-not formal education in the urban landscape and the initial and literary formation of the teacher of the field / Paulo Freire, la enseñanza, los espacios-no la educación formal en el paisaje urbano y la formación inicial y literaria del maestro del campo **1368**
Letícia Queiroz de Carvalho • Soraya Ferreira Pompermayer

Music and City: Victoria in capixabas songs / Music and City: Victoria in capixabas songs **1385**
Maria Raquel Ardisson Passos • Sandra Soares Della Fonte

Reading circle in dialogue on EJA with the urban landscape of Victoria: an experience of alternation from the "Caramel Rose" and the "Pietà Do Lixo" / Círculo de lectura en EJA en diálogo con el paisaje urbano de Vitoria: una experiencia de alternancia desde la "Rosa de Caramelo" y la "Pietà do Lixo" **1395**
Alessandra Helena Ferreira • Letícia Queiroz de Carvalho

The landscapes in the book "Os Sertões" through the reading, imagination and interpretation of the impressionist plastic artist Otoniel Fernandes / Los paisajes en el libro "Os Sertões" a través de la lectura, la imaginación e interpretación del artista plástico impresionista Otoniel Fernandes **1415**
Luiz Henrique dos Santos

Landscape and memory: the fox and the Maceió of Lêdo Ivo's childhood / Paisaje y memoria: el zorro y la Maceió de la infancia de Lêdo Ivo **1425**
Robson dos Santos Almeida

The urban landscape in the leminskian verses: dialogues in the teaching of literature / El paisaje urbano en los versos leminskianos: diálogos en la enseñanza de la literatura **1441**
Letícia Queiroz de Carvalho

Goianês: aspects of goianian speech from a netnographic research / Aspectos del habla goiano a partir de una investigación netnografica **1456**
Elaine Cristina Borges de Souza

The brazilian northeast backwoods (sertão) in the plots of Rio de Janeiro samba schools / El sertão del nordeste brasileño en las tramas de las escuelas de samba en Río de Janeiro **1480**
Geovany Pachelly Galdino Dantas

Narratives of the originating people: linking possibilities with Geography and Portuguese Language / Narrativas de los pueblos originarios: posibilidades de enlace con la Geografía y la Lengua Portuguesa **1503**
Daniele Almeida Soares • Janaína de Oliveira Freitas Coutinho • Maria Beatriz Ferreira Celestino Costa • Regina Godinho de Alcântara

Variation of the grammar imperative in Brazilian portuguese: comic representations by "Turma da Mônica Jovem" and "Chico Bento Moço" / Variación del imperativo gramático en portugués brasileño: representaciones cómic de "Turma da Mônica Jovem" y "Chico Bento Moço" **1526**
Carolina Barroca Faria • Maria Marta Pereira Scherre

Considerations on the social meaning of the variation of second-person singular pronouns: Maranhao's and Brasilia's varieties / Considérations sur la signification sociale de la variation des pronoms singuliers de la seconde personne: variétés ludovicense et brasiliense **1550**
Carolina Queiroz Andrade • Cibelle Corrêa Béliche Alves • Maria Marta Pereira Scherre

"Ouriqueer" - Memories, parties and the LGBT movement of Ourinhos / "Ouriqueer" - Memorias, fiestas y el movimiento LGBT de Ourinhos **1573**
Caio Campos Monteiro Vicente • Fabiana Lopes da Cunha • Andrea Aparecida Zacharias

Cultural Landscape of the Alentejan Pirite: from the concept to the strategies / Paisaje Cultural del Pirite Alentejano: del concepto a las estrategias **1593**
Marta Duarte Oliveira

Geography of feeling: the construction of the Brazilian Northeast, brief considerations / Geografía del sentimiento: la construcción del Nordeste brasileño, breves consideraciones **1606**
Priscilla Pinheiro Quirino

Representations of landscape in history: women in the Late Middle Ages / Representaciones del paisaje en la historia: las mujeres en la Baja Edad Media **1634**
Érika Cristiane Pinheiro de Melo • Saul António Gomes

Educational approaches to water and BNCC: pedagogical potential of a didactic booklet / Enfoques educativos del agua y de la BNCC: potencialidades pedagógicas de una cartilla didáctica **1675**
Delaine Motta Lanes • Francisca Marli Rodrigues de Andrade • Jean Carlos Miranda

CARTA AO LEITOR

Caro leitor,

A edição temática "A paisagem e suas interações: o ambiente, a arte e o ensino" é fruto dos trabalhos apresentados e debatidos nos simpósios temáticos que aconteceram durante o 2° IWLR 2022 - International Workshop Landscape Representations (Workshop Internacional Representações da Paisagem), que teve como foco a análise interdisciplinar sobre a paisagem.

Este volume é dedicado a produções nas áreas de Literatura, Linguística, História, Geografia, Educação, Artes e os desdobramentos dessas áreas do conhecimento em cotejo com outras, como Direitos Humanos e Cultura, tanto do ponto de vista da pesquisa básica quanto da aplicada, em nível de graduação e de pós-graduação, em espaços formais e não formais de ensino, em diferentes ambientes, no Brasil e em Portugal.

Assim, por meio de textos literários, de músicas, de formações iniciais e continuadas, de percursos pelas cidades, interiores, sertões, entre outros espaços, o leitor encontrará pesquisas cujas discussões abrangem distintos contextos que começam na paisagem, mas não se esgotam nela, uma vez que os pressupostos teóricos e metodológicos mobilizados pelos autores dos artigos partem de saberes e fazeres da vida, nas dimensões epistêmica, cultural, cidadã, espacial e/ou temporal.

A partir do olhar sobre a paisagem em diferentes perspectivas, os textos deste volume movimentam muitas reflexões. As seguintes questões são formuladas por nós, a partir da leitura dos artigos do volume:

A cidade pode ser vista como obra e espaço de lutas? Como a compreensão sobre variação linguística pode ser uma forma de combate ao preconceito linguístico e de entendimento de que as identidades também se constituem/são constituídas por falares locais? Como as representações das mulheres, em textos da Baixa Idade Média, podem promover discussões na atualidade? De que maneira, cursos de formação (inicial e continuada) e os de iniciação à docência podem contribuir para a educação básica, em componentes curriculares, como a Geografia? Como uma viagem formativa pela cidade pode fomentar olhares e experiências diversas sobre a urbe? Através da música, é possível focar as paisagens do sertão e da cidade? De que forma, obras, como Os Sertões, de Euclides da Cunha, devido a sua atemporalidade, suscitam novas obras em distintos campos de conhecimento? Como um patrimônio industrial, cultural e imaterial pode gerar valorização e novas formas de ver, interagir e integrar pessoas e lugares? Como trabalhar a paisagem por meio de jogos interativos? A paisagem pode ser elemento de renovação de uma Geografia de observação, interpretação e reflexão sobre o território? Como dialogar com conceitos sobre paisagem e realidade local, na escola, desde os anos iniciais do processo de ensino? Como o círculo de leitura pode contribuir com a formação do leitor literário na EJA ao dar destaque à paisagem urbana e ao texto literário? Espaços formais e não formais de ensino podem propiciar valorização do texto literário e uma visão alargada do contexto urbano, por meio da paisagem? Como abordar a construção do Nordeste enquanto lugar de memória e de uma Geografia do sentimento que pode moldar o devir de seu povo e de seu território? De que modo, o cotejo com narrativas indígenas, Geografia e Língua Portuguesa podem evidenciar a paisagem como herança, por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar? Como debater a materialidade e a formação do território LGBTQIA+? O texto literário pode proporcionar discussões sobre paisagem que começam, mas não se restringem ao que está na narrativa de determinada obra? Como o trabalho sobre paisagem com pessoas em privação de liberdade pode provocar reflexões sobre lugares

de vivências? A construção da identidade pomerana pode ser problematizada na configuração arquitetônica local? O cinema pode produzir novas materialidades sobre o lugar-escola? Mais perguntas poderiam ser feitas, mas partimos destas para evocar outros e novos questionamentos.

Esperamos, leitor, que, além de encontrar respostas, você possa ampliar os debates em outros espaços-tempos, dando continuidade ao movimento de reflexão-ação.

O convite à leitura está feito, basta ocupar um lugar confortável, escolher por qual texto pretende começar e, sem moderação, aprecie de forma valorativa.

A edição temática "A PAISAGEM E SUAS INTERAÇÕES: O AMBIENTE, A ARTE E O ENSINO" foi organizada pelos seguintes profissionais:

– TATIANA APARECIDA MOREIRA, PhD. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória - ES.
– JORGE LUIS P. OLIVEIRA-COSTA, Doutorando em Geografia Física. Universidade de Coimbra (Faculdade de Letras FLUC). Investigador do CEGOT (Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território).
– ANDRÉA APARECIDA ZACHARIAS, PhD. Universidade Estadual Paulista – UNESP (Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – FCTE/UNESP/Ourinhos - SP), PPGGEO/ UNESP – RIO Claro, GEOCART (Grupo de Pesquisa: 'Geotecnologias e Cartografia Aplicadas à Geografia'/CNPq),
– FÁTIMA VELEZ DE CASTRO, PhD. Universidade de Coimbra - UC (Faculdade de Letras/ Departamento de Geografia e Turismo – DEPGEOTUR/ FLUC). GRUPO RISCOS. CEGOT (Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território).
– LOURENÇO MAGNONI JUNIOR, PhD. Centro Paula Souza, Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB – Seção Bauru/Diretoria), Revista Ciência Geográfica (Comitê Editor), PPDEB - UNESP/Campus Bauru.

Tatiana Aparecida Moreira
Doutora em Linguística (UFSCar)
Professora do Ifes – campus Vitória

LETTER TO THE READER

Dear reader,

The thematic edition "The landscape and its interactions: the environment, art and teaching" is composed by the results of the communications presented during the thematic symposia that took place in the 2nd IWLR 2022 - International Workshop Landscape Representations, a workshop focused on the interdisciplinary analysis of the landscape.

The present dossier is composed by communications in the areas of Literature, Linguistics, History, Geography, Education, Arts, as well as by the developments of these thematic areas in comparison with many others specific themes, such as Human Rights and Culture, considering the point of view of the basic and applied research, at undergraduate and graduate levels, through formal and non-formal teaching techniques, in different geographical spaces.

Thus, through literary papers, music, education (at initial and continuing levels), urban journeys through the cities, the "sertões" (brazilian semiarid region), among many other spaces and scenarios, the reader will find papers whose discussions cover different contexts, where the 'central point' among these papers is the landscape (but do not end there), considering the theoretical and methodological assumptions developed by the authors (mainly their knowledge and practices of life about the epistemic, cultural, spatial and/or temporal dimensions).

From the view of the landscape, under different perspectives, the papers of this dossier arise many reflections. Therefore, the following questions may be formulated after reading the papers of this dossier:

Is that right say that the cities can be seen as a work and space for struggles? How do understanding linguistic variation through a way of combating linguistic prejudice, and understanding that the people identities are constituted by local speeches? How do the representations of women, in papers from the historical Low Middle Ages, can promote discussions today? How do training courses (at initial and continuing levels) for teaching initiation contribute to basic education in curricular components, such as Geography? How do urban formative journey promote different views and experiences about the city? Through music, is it possible to learn about the landscapes of the cities? How do books, such as "Os Sertões" by Euclides da Cunha, give rise to new approaches in different fields of knowledge? How do industrial and cultural heritage generate appreciation and new ways of seeing, interacting and integrating people and places? How do work the landscape through interactive games? Can the landscape be an element of renewal of a Geography of observation, interpretation and reflection of the territory? How do dialogue with concepts about landscape and local reality at school, from the early years of the teaching process? How do reading circle contribute to the literary reader formation in EJA, by highlighting the urban landscape and the literary papers? Through the landscape, can formal and non-formal teaching spaces provide appreciation of the literary papers and a broader view of the urban context? How do approach the construction of the Northeast Brazil as a place of memory and feeling, that can shape the future of its people and its territory? Through an interdisciplinary pedagogical practice, how do comparison with indigenous narratives

and geography and portuguese language highlight the landscape as a heritage? How do discuss the materiality and formation of the LGBTQIA+ territory? The literary papers can provide discussions about 'landscape' since the begin of its history (even due the different narratives of the papers)? How do work on the landscape with people in situation of liberty deprivation promote reflections on the experience places? The construction of Pomeranian identity can be understanding through the local architectural configuration? Cinema can produce new materiality about the school-place? More questions can be made, but we start from these questions to arise much more others new points. We hope that, in addition to finding answers, you can expand the discussion in other places, giving continuity to the reflection-action movement.

The invitation to read this dossier is done, so you have just to make yourself comfortable, choose which paper you want to start to read, and, without moderation, appreciate it in an evaluative way.

The thematic edition "THE LANDSCAPE AND ITS INTERACTIONS: THE ENVIRONMENT, ART AND TEACHING" was organized by the following professionals:

– TATIANA APARECIDA MOREIRA, PhD. Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (IFES) - Vitória Campus - ES.
– JORGE LUIS P. OLIVEIRA-COSTA, PhD student in Physical Geography. University of Coimbra (Faculty of Letters FLUC). Researcher at CEGOT (Center for Geography and Spatial Planning Studies).
– ANDRÉA APARECIDA ZACHARIAS, PhD. Universidade Estadual Paulista – UNESP (Faculty of Sciences, Technology and Education – FCTE/UNESP/Ourinhos - SP), PPGGEO/UNESP – RIO Claro, GEOCART (Research Group: 'Geotechnologies and Cartography Applied to Geography'/CNPq),
– FATIMA VELEZ DE CASTRO, PhD. University of Coimbra - UC (Faculty of Letters/ Department of Geography and Tourism – DEPGEOTUR/FLUC). RISK GROUP. CEGOT (Center for Geography and Spatial Planning Studies).
– LOURENÇO MAGNONI JUNIOR, PhD. Paula Souza Center, Association of Brazilian Geographers (AGB – Bauru Section/Board of Directors), Geographic Science Magazine (Editor Committee), PPDEB - UNESP/Bauru Campus.

Tatiana Aparecida Moreira
PhD in Linguistics (UFSCar)
Professor at Ifes – Vitória campus

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3064

EXPERIMENTANDO CINEMA NUM LUGAR-ESCOLA A PARTIR DE PAISAGENS EM DESAPARIÇÃO

EXPERIENCING CINEMA IN A SCHOOL PLACE FROM DISAPPEARING LANDSCAPES

EXPERIMENTANDO EL CINE EN UN ESPACIO ESCOLAR DESDE LOS PAISAJES EN DESAPARICIÓN

Katharine Rafaela Diniz Nunes[1]

RESUMO: O presente artigo apresenta parte dos processos de duas formações de professores ocorridas em escolas públicas. Elas se dedicaram a assistir, conversar e produzir imagens e sons, enquanto seus percursos foram acompanhados através do método da cartografia. Os professores assistiram fragmentos de filmes sensíveis às transformações espaciais e sociais sentidas nas paisagens e no cotidiano de seres cujos aspectos locais, comunitários e/ou públicos de seus modos de vida têm sido ameaçados por interesses privados com apoio estatal. E depois realizaram experimentações audiovisuais baseadas nas maneiras de filmar presentes nessas obras, precisando lidar com limites formais inspirados na "pedagogia do dispositivo", em que a representação de uma narrativa, mensagem, e/ou roteiro fechado não tem centralidade. Esses limites fizeram essa produção audiovisual ser atravessada com certa intensidade pelo acaso das forças e materialidades de um lugar-escola, considerando o conceito de "lugar" a partir dos geógrafos Doreen Massey e Wenceslao Oliveira Jr.

Palavras-chave: Lugar. Educação. Audiovisual. Experimentação.

ABSTRACT: This article presents part of the processes of two teacher training in public schools. They was dedicated to watching, talking about and producing images and sounds, while their paths were followed through the cartography methodology. These teachers watched fragments of films sensitive to spatial and social transformations felt in the landscapes and

1 Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5642-5927. E-mail: katharinediniz07@gmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

daily lives of beings whose local, community and/or public aspects of their ways of life have been threatened by private interests with State support. After that, they created audiovisual experiments based on the ways of filming present in these works, having to deal with formal limits inspired by the "pedagogy of the *dispositif*", in which the representation of a narrative, message, and/or closed script has no centrality. These limits made this audiovisual production to be crossed with by forces and materialities of a place-school, considering the concept of "place" from the geographers Doreen Massey and Wenceslao Oliveira Jr.

Keywords: Place. Education. Audiovisual. Experimentation.

RESUMEN: Este artículo presenta parte de los procesos de dos formaciones docentes en escuelas públicas, dedicadas a ver, hablar y producir imágenes y sonidos, mientras sus caminos fueron acompañados por la metodología cartográfica. Los docentes vieron fragmentos de películas sensibles a las transformaciones espaciales y sociales sentidas en los paisajes y en la cotidianidad de seres cuyos aspectos locales, comunitarios y/o públicos de sus modos de vida han sido amenazados por intereses privados con apoyo estatal. Y después, realizaron experimentos audiovisuales a partir de los modos de filmar presentes en estas obras, debiendo lidiar con límites formales inspirados en la "pedagogía del dispositif" en el que la representación de una narrativa, mensaje y/o guión cerrado no tiene centralidad. Estos límites hicieron que esta producción audiovisual fuera atravesada por las fuerzas y materialidades de un lugar-escuela, considerando el concepto de "lugar" a partir de los geógrafos Doreen Massey y Wenceslao Oliveira Jr.

Palabras clave: Lugar. Educación. Audiovisual. Experimentación.

INTRODUÇÃO

Atentando-se a demandas da Lei 13.006/14 - que prevê exibir, como componente curricular complementar, duas horas de cinema nacional por mês em todas as escolas de educação básica - a formação de professores "Inventando Cinema na Escola a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação" aconteceu em duas escolas públicas, através do Programa *Cinema & Educação: A experiência do cinema na escola de educação básica municipal*, da Secretaria de Educação do Município de Campinas.

Essas duas experiências de formação foram ministradas por mim e ocorreram através de encontros semanais de duas horas-aula, durante 3 meses de 2018, dedicando-se à assistir, conversar e produzir imagens e sons em contexto escolar. Elas tiveram certa atenção e metodologia acadêmica, por fazerem parte de um estudo que preparou a realização de uma pesquisa de doutorado[2] que atualmente está em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pois nelas foram pensadas parte da curadoria de fragmentos de filmes a serem assistidos e parte das experimentações audiovisuais a serem propostas em uma terceira formação de professores, que veio a ocorrer posteriormente, durante o mencionado doutorado.

O objetivo de refletir sobre essas duas experiências de formação é contribuir para o debate sobre o papel das tecnologias audiovisuais na escola pública hoje e que potências estéticas elas podem incorporar/vibrar deste tipo de lugar. O conceito de *lugar* trabalhado nessas experiências está sendo pensado a partir da geógrafa Massey (2008), como sendo a "coexistência de uma multiplicidade de trajetórias" (p. 100) heterogêneas, humanas e não humanas, que envolva algum contato e negociação, e não por parâmetros de localização, extensão, origem ou identidade. Pois, segundo Massey (1991, p. 184), o que dá a um lugar sua especificidade, não é uma história longa e internalizada, mas o fato de que ele se constrói a partir de uma constelação singular de relações. Oliveira Jr. (2016a, 2017) já tem feito aproximações entre esse conceito de lugar e experimentações cinematográficas:

> Nos últimos anos, o cinema vem se expandindo, tendo como um de seus apoios as possibilidades das longas gravações em vídeo, permitindo artistas a deixarem-se levar pelo acaso dos encontros no espaço vivido e, a partir deles, junto com pessoas e paisagens encontradas, criarem situações de interação, de composições fílmicas através das negociações que surgem entre o cinema (equipe, câmeras, cultura audiovisual...) e a "constelação de trajetórias" (MASSEY, 2008) encontradas naquele lugar. Nesses encontros no espaço, o cinema vem inventando filmes que arrastam para si as pessoas e paisagens encontradas, impondo a elas devires cinematográficos, devir-personagem, devir-cenário. Devires esses com potência, mesmo que imperceptível, de provocar variações nas formações subjetivas e paisagísticas que dali se desdobrarem. (OLIVEIRA JR, 2016a, p. 68)

Bem como disso acontecendo em um "lugar-escola" (2017; 2019):

> Que mundo – que lugar-escola – emerge das imagens, forçando a escola a devir outra? Nesse caso, o mundo visto através das imagens seria sempre outro, algo que está deixando de ser o que era, uma vez que afetado pela imagem? As imagens, então, desabam sobre as paisagens. Um "corpo-com-uma-câmera" é sempre híbrido e mira o espaço – é afetado pelo lugar-escola – em seu devir imagem? Portanto, não é sensível às coisas, mas ao devir delas enquanto imagens? (OLIVEIRA JR, 2017, p. 45)

Ao olhar para os "lugar-escola" onde a formação atuou, estive especialmente atenta às potencialidades de criação decorrentes do fato de serem espaços públicos. Isto é, características que lhe conferem um tanto de tempo livre - das obrigações impostas pelo mercado e pelo consumo – espacializado em um lugar (público) em que laços familiares, sociais e comunitários preexistentes possam ser *suspendidos* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), propiciando que o estudante interaja com direitos compatíveis aos de seus colegas. Tal situação de suspensão é oportuna para a circulação do heterogêneo

e para o questionamento/profanação de saberes instituídos, potencializando relações pedagógicas "outras" com o que for trazido do mundo para estudo na escola.

Mais do que "conhecer *sobre* aquela escolas através de suas imagens", acompanhamos as variações/afetações que esta proposta experimental de operar com o cinema provocou, considerando-a uma nova trajetória atuando na constelação que já compõe aquele lugar:

> Uma das maneiras mais instigantes e produtivas desse cinema é fazer emergir histórias ficcionais em estreita conexão com o vivido nos lugares, extraindo desse vivido não propriamente aquilo que ele é – o que faria o filme ser uma obra sobre o lugar –, mas aquilo que esse vivido pode vir a ser, fazendo-se filme uma obra com e pelo lugar ("pelo" significa "em intenção de" e não "em nome de"), onde devires antes não sensíveis ali podem vir a tornar-se sensíveis. Esse cinema se imiscui no lugar e é atravessado por ele, pelas forças e materiais que compõem as trajetórias heterogêneas que ali se reúnem, se tensionam, se (des) articulam, produzindo sempre novos devires. Os filmes sendo, então, mais um desses devires dos lugares onde o cinema aporta e se mistura, se (re)inventa sem se distinguir do que nele se movimenta, seja o vídeo, sejam as nuvens, seja a escrita, sejam as pessoas, seja a narrativa ou os intervalos não narrativos, sejam os significados ou as linhas de fuga, fazendo-se rizoma que se avizinha em novas conexões e derivas e… (OLIVEIRA JR, 2016a, p. 69)

Apostando na potência da arte de partilhar de outro modo - na medida em que possa desestabilizar a distribuição de locais e identidades - o *comum* de uma comunidade de cinema (GUIMARÃES, 2015), percebo que essas experiências provocaram gestos de contato com a diferença - dando a ver as fraturas do comum na invenção de mundos – que podem propiciar práticas e relações educativas "outras". E que o próprio cinema foi desafiado - em sua expressão e abordagem do espaço - ao ter que lidar com devires imprevistos, permeados pela copresença de uma constelação específica de (des)conexões entre trajetórias que compõem aqueles lugares-escola.

PISTAS METODOLÓGICAS

Essas formações de professores ocorreram em formato de oficina de experimentação audiovisual, em que assistimos juntos fragmentos de filmes brasileiros (de vários autores pernambucanos) e chineses (do cineasta Jia Zhangke) sensíveis a transformações espaciais e sociais sentidas no cotidiano de seres cujos aspectos locais, comunitários e/ou públicos de seus modos de vida têm sido ameaçados por interesses de grandes corporações privadas com apoio estatal. Após conversarmos sobre essa espectação, propus aos participantes alguns desafi-os de experimentação envolvendo captação de vídeo e de áudio.

Na elaboração desses desafios, me baseei nas maneiras de filmar e/ou montar presentes nas próprias obras assistidas, inspirando-me na *pedagogia dos dispositivos*

(MIGLIORIN, 2015, 2018; MIGLIORIN *et al*, 2014; FÓRUM NICARÁGUA, 2021) - em que a representação de uma narrativa, mensagem, sentido e/ou roteiro preconcebi-dos não tem centralidade - de forma a propiciar que a produção imagética fosse atravessada com certa intensidade pelo acaso dos fluxos dos lugares-escola onde a formação ocorreu. Assim, cada *dispositivo de criação audiovisual* (conceito que será retomado mais adiante) instaurou um conjunto de condições, que limitaram as maneiras de captar som e/ou imagem. Por essas oficinas serem vinculadas às questões de uma pesquisa de doutorado, foram influenciadas por sua metodologia. Por atuarem como intervenções que fizeram emergir – tanto no cinema, quanto na escola - linhas de intensidade diversas, consideramos as dinâmicas de assistir/conversar coletivamente e os *dispositivos de criação audiovisual* realizados em oficina como parte dos gestos metodologicos que compuseram uma "cartografia intensiva" que vem sendo "tramada" pelo material audiovisual produzido e por diversas reflexões, como as contidas neste texto.

Cartografia se refere a uma abordagem de pesquisa - baseada nos pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e de Fernand Deligny (1971; 2009; 2015) - que acompanha processos inventivos e de produção de subjetividade, em forte relação com o contexto espacial onde eles se dão. Ela vem sendo desenvolvida por pensadores como Rolnik (2007), Oliveira e Paraíso (2012), Pucheu (2014), Escóssia, Kastrup e Passos (2015), entre outros, sem a finalidade de representar um real preexistente e/ou uma posição relativista (pautada exclusivamente em interpretações subjetivas), e sim, de construir e atualizar realidades em devir. De acordo com Escóssia, Kastrup e Passos (2015, p. 17), "a cartografia se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados". Essas pistas foram vestígios, indicações, que me auxiliaram a defrontar as questões que regeram essas experiências e que, também, alteraram sua trajetória, orientando parte de seus passos a partir do próprio caminhar, pois, na composição de uma cartografia "[a oficineira/pesquisadora] nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre territórios, é que sua pesquisa ganha corpo" (PUCHEU, 2014, p. 67). Assim, tal abordagem foi mais como uma atitude adotada no ato de realizar as oficinas e acompanhá-las com um "olhar cartográfico" do que como a aplicação de um conjunto fixo de regras metodológicas. Na cartografia, o método é convertido em problema: a cartógrafa não está em busca de soluções para perguntas, e sim, interessada em suscitar questões ao longo do percurso, que coreografarão a dança traçada por seu corpo em campo.

DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL

Segundo Migliorin (2015), um "dispositivo de criação audiovisual" pode ser:

> introduzir linhas ativadoras em um universo escolhido. […] uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente

> da ação dos atores e de suas interconexões. Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o dispositivo é experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente. […] O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa. (MIGLIORIN, 2015, p. 78).

Relacionando essas "formações do presente" com a "coexistência de uma multiplicidade de trajetórias" heterogêneas a que se refere o conceito de *lugar* de Doreen Massey (2008, p. 100), um *dispositivo*, potencialmente, promove uma abertura ao copresente (ao lugar) implicada num outro tipo de atenção (exigida pela *linha de extremo controle*) para com ele.

A *linha de controle* costuma impor "limites formais" para captação e/ou monta-gem de imagens e/ou de sons, que podem ser, por exemplo: ter que "manter uma câmera parada" ou "posicionada de tal forma", "agarrada em tal objeto que tem seu próprio movimento" (como a roda de um ônibus, a traseira de uma "motoquinha" de parque de educação infantil, etc)", "plano que tem uma duração específica de tempo", "som captado em tal horário, estando o gravador posicionado de tal forma...", "realizar uma montagem que precise produzir um vídeo de tal duração, combinando imagens de 5 vídeos específicos e áudio extraído de tal material de arquivo", etc. Quanto mais intensamente eles atuam, mais estamos à "mercê do acaso", pois é como se nossos corpos estivessem um tanto "atados" ao tentar captar e editar, o que, potencialmente, permite "dar passagem" a seja-lá-o-que-as-trajetórias-presentes-no-lugar-trouxerem, a despeito do que se tente realizar intenci-onalmente a partir da vontade central de um autor, roteiro, mensagem, discurso, pensamento prévio.

Desta forma, esse tipo de gesto criativo pode provocar encontros que façam emergir alguma parcela do real que já afete um lugar-escola - ainda que "só" virtualmente, num espaço de potência (DELEUZE, 1996) – mesmo que não tenha se tornado sensível (se materializado esteticamente) ou, dito de outro modo, algum excesso de real que já compunha aquele lugar, mas que ainda não tinha tido força para se tornar realidade. O que "emerge" do lugar é o que entra nos filmes através da *linha de abertura*, ou seja, é o que o(s) realizadore(s) da captação não controla(m). É como se a *linha de controle* fosse uma janelinha que se abre (mesmo que seus contornos sejam duros, funcionando como limite) no contato com o real e a *linha de abertura* fosse a ventania - impregnada de elementos do lugar - que acaba passando por ela (a janelinha).

Os dispositivos propostos nas oficinas ofereceram encontros entre o cotidia-no de cada lugar-escola e fragmentos de filmes que têm como matéria-prima os próprios lugares filmados, atentando-se às forças que os atravessam e ativando suas potencialidades de contato. As experimentações que foram propostas (aos participantes das oficinas) inspiradas em suas maneiras de filmar, demandaram certa atenção ao que se passava e se vivenciava na singularidade que era (é) cada lugar-escola, em suas precariedades e potências.

Os dispositivos tem a potencialidade de provocar desterritorializações, crises, *microdesvios* que operam na realidade:

> Em nosso trabalho, que só recentemente descobriu Deligny, a influência de Gilles Deleuze torna-se decisiva, uma vez que o dispositivo não seria mais pensado como um método de trabalho cinematográfico ou uma "prisão" para que o filme aconteça, mas como um operador na realidade. As imagens apareceriam a partir de uma ação produtora de microdesvios nas condições dadas. Tratava-se de uma aposta em uma instabilidade intrínseca à ordem social e aos modos de vida, como se o dispositivo fosse ativador de um movimento, de alguma maneira já existente. Intensificador, mais que inventor. Tal intensificação não se faria sem colocar em contato uma multiplicidade de atores de diferentes naturezas. (FÓRUM NICARÁGUA, 2021, p.89)

Podendo chegar a desafiar a presença de imagens disciplinadas e controladas em ambiente escolar, ao forçarem os corpos envolvidos na captação a produzirem imagens/sons de maneira não habitual, gestando novas relações com o lugar-escola, com o tempo presente (algo cuja solução não se pode buscar no passado) e com o outro (alteridade), por operarem transversalmente:

> O dispositivo é uma noção transversal à produção de uma obra. Quer dizer, em determinados trabalhos, não podemos pensar a montagem, a fotografia, o roteiro ou a atuação dos atores de maneira segmentada, dissociados do dispositivo que os inventam. Trata-se de uma escolha, que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções, que se colocarem dali para frente. (FÓRUM NICARÁGUA, 2021, p. 88)

UM DOS DISPOSITIVOS REALIZADOS NESTAS DUAS EXPERIÊNCIAS

A duas formações/oficinas mencionadas aconteciam paralelamente, em um mesmo dia da semana (sendo uma pela manhã e a outra à tarde), o que trazia certa intensidade para ele, fazendo com que, constantemente, uma atividade reverbe-rasse na outra, por vezes abalando e contaminando planejamentos entre si: seja a oficina da tarde como uma "segunda chance" de realizar uma "mesma" proposta (de encontro) mas que "sofreu" variações a partir da experiência ocorrida pela manhã, seja o andamento da oficina (o próximo passo, a ser continuado pelo encontro da manhã) consideravelmente alterado por algum *insight*/desvio/criação inusitada que surgiu na tarde da semana anterior. Como se fossem duas oficinas "gêmeas" cujas singularizações eu testemunhasse, a ponto de seus caminhos/papos/tentativas se diferenciarem bastante com o passar do tempo, embora também se entrelaçassem por desafios e questões audiovisuais que tinham em comum. A primeira turma foi formada por professoras do Centro de Educação Infantil e Creche Conveniada (CEI) Prof. José Villagelin Neto e a segunda por educadoras que atuavam no CEI Profa. Gessy Gabriel Martins de Camargo e/ou na Escola Municipal de Educação

Infantil (EMEI) Dr. Perseu Leite de Barros, pois ambas as instituições eram vizinhas e vinculadas. Todas trabalhavam com Educação Infantil.

Uma das experimentações propôs assistirmos fragmentos de *Em Trânsito*[3], filme em que, em boa parte de suas cenas, um mesmo personagem parece "destoar" das situações enquadradas, como se um tensionasse o outro. Através da fabulação de elementos presentes nas materialidades dos lugares filmados, o filme evidencia suas dinâmicas. Em suas cenas, carros de um grande estacionamento e tratores se mexem "orquestrados" por um homem recém sem-teto (seu barraco foi demolido por políticas públicas, na construção de um viaduto) que passa a agir como se tivesse poderes de supervisor na indústria automotiva e de governante estatal. Esse personagem interage com um outro - "Eduardo Campos" - criado a partir de duas reproduções: a de um áudio de propaganda política gravado com a voz do ex-governador de Pernambuco e a de uma foto dele, de corpo inteiro, impressa e recortada em tamanho real. Num ato simbólico, o protagonista sem-teto degola o "político de papel" para utilizar o rosto deste como máscara (e assumir seus poderes), também se aproxima da indústria automotiva, experimentando se adequar à lógica de desenvolvimento econômico responsável pela "desapropriação" que destruiu sua própria moradia.

Dividi cada turma de oficina em dois grupos que atuaram simultânea e separadamente (sem que um soubesse qual a tarefa do outro, nem o que ele decidiu gravar): O *Grupo 1* teria que produzir três arquivos de áudios, enquanto o *Grupo 2,* três vídeos (cujo áudio seria desconsiderado). Os áudios - de até 2 minutos - seriam ficções criadas a partir de alguma destas três opções:

- Diálogo entre dois personagens;
- Personagem-narrador contanto uma história;
- Áudio-carta de um personagem da escola para um outro, de fora dela.

Além disso, esses personagens deveriam ser, preferencialmente, "não humanos" – animais, plantas, objetos, conceitos, instituições, entidades, etc… - e teriam que estar vinculados com a escola em que o dispositivo foi realizado, além de sua fala ser inspirada em alguma sensação de disputa de espaço existente ali. Considerando que no *Em trânsito* só tem duas falas humanas e elas são gravações que não foram feitas "para o filme" (foram inseridas nesse filme pela montagem, mas surgiram em outros contextos) – um discurso[4] da ex presidenta Dilma defendendo o avanço da indústria automotiva e um telefonema[5], do ex-governador Eduardo Campos, defendendo a candidatura de Geraldo Júlio a prefeito do Recife – propus neste dispositivo que os áudios fossem abertos a certa fabulação. Já o de captação de imagens, restringiria as possibilidades de fabulação, movimento inverso do *Em trânsito* quanto à roteirização presente em suas imagens.

Cada vídeo seria um plano necessariamente gravado na escola - com duração de até 2 minutos - em que, o acoplamento "pessoa/grupo + câmera" sairia "à deriva" pela escola ao observar o *display/visor* da câmera, para ver se, a partir da disposição estética dos elementos que fossem invadindo o quadro, surgiria alguma sensação de disputa de espaço. Ou seja, não seria produzir uma imagem que *documentasse* e/ou *representasse* certa "disputa no espaço escolar" já pensada/reconhecida previamente, e sim, ir meio que *camerando* (DELIGNY, 2007) - algo mais próximo do movimento de acompanhar um *ponto de ver* (MIGLIORIN;

PIPANO, 2019a) que eventualmente surgisse do contato da câmera com o lugar, do que de ordenar os corpos envolvidos (da câmera, de que/quem a segura, do que é filmado, etc…) no sentido de querer dizer algo sobre a escola a partir do *olhar* de alguém - e apertar "gravar" caso (já que há o risco de não acontecer) tal sensação emergisse do conjunto de linhas, formas, volumes, texturas, etc, dispostas (um tanto) ao acaso; e mesmo que esse plano nem parecesse ter sido gravado na escola, afinal, nos interessava encará-la como lugar: a coexistência de uma multipli-cidade de trajetórias heterogêneas, que excedem uma identidade/função escolar.
Desta forma, a "disputa" aqui não se colocou como tema e sim, estaria (caso acontecesse) na imagem, na maneira com que as matérias que compõem os enquadramentos aparecem e se relacionam. Este plano também deveria evitar captar rostos e corpos inteiros de pessoas, dando prioridade a "partes" e detalhes não facilmente identificáveis. Outra regra foi filmar com câmera parada, embora, durante as filmagens, zoom e dois movimentos de câmera tenham sido praticados: tilt e panorâmica. Mais adiante, quando for comentar sobre os arquivos produzidos, apontarei mais algumas coisas que "desviaram das regras" ou, em alguma medida, "hábitos que prevaleceram" *apesar* dessas regras.

A ideia de "camerar" (em relação à de "filmar") refere-se mais à ação de captar imagens do que propriamente ao fechamento em uma obra (o "filme"), pois prioriza a experiência, uma rede de relações traçadas entre cinema e espaço, com (não-)movimentos atentos, abertos e afetados (e, por isso, um tanto imprevisíveis) por elementos, forças, materialidades, dinâmicas humanas e não humanas do lugar. Se inspira nesta provocação de Fernand Deligny, presente no texto *Camerer*:

> Filmar me parece um verbo curioso. Quando se trata de escrever um livro, não dizemos livrar. E pintar não se diz quadrar. Percebe-se que, no que diz respeito ao cinema, o produto finalizado vence e torna-se verbo. (DELIGNY, 2007, p. 1742[6], tradução minha).

Considerando o quão frequentemente as relações entre captação de imagens e espaço são calcadas na finalidade de transformar este último em (ou extrair dele) algo já previsto e controlado – o cenário condizente com a caracterização de tal personagem, aquele prédio da cor que o roteiro exige, a rua cujo movimento foi suspenso temporariamente para que tal cena ocorra sem imprevistos, interrupções etc - para usá-lo num filme, em seu processo de tornar-se um produto finalizado/perfeito... e, levando em conta que, também acontece bastante das escolas serem atravessadas por certa demanda de "produtividade curricular" que vê o cinema como algo a ser (também) usado para executar algum discurso previsto/controlado-para-tornar-se-perfeito, pode ser interessante, às vezes, mergulhar numa experimentação com o lugar-escola que seja para "nada": não há um filme a ser feito, somente presenças, intensidades, volumes, formas cameradas…

As diferenças entre "filmar" e "camerar" podem ser pensadas como semelhantes às existentes entre *fazer* e *agir*, no sentido operado por DELIGNY (p. 1774), pois esse educador - que dedicou parte da sua vida/trabalho a observar cartografias traçadas por

crianças autistas – aponta que uma imagem não pode ser *feita*, visto que está mais próxima de ser um acontecimento com gosto de acaso do que travada pela finalidade de ter que comunicar algo (e/ou traçar uma relação, caminho, gesto...) já conhecido:

> Essa é a diferença entre agir e fazer. Fazemos alguma coisa, essa é a intenção, essa é a linguagem: fazemos a sopa, lavamos a louça, fazemos não sei o quê. Uma criança autista não faz nada: é o agir. Isso se vê muito fortemente. Pode ser visto por quem tem olho, por quem convive com crianças autistas. O mesmo vale para a imagem: uma imagem não pode ser "feita", no meu jargão. Uma imagem chega, é apenas uma coincidência… Coincidentemente, a imagem no sentido que eu a entendo, a imagem própria, é autista. Quero dizer, ela não fala. A imagem não diz nada! E... como acontece com as crianças autistas, mais uma razão para que todos a façam dizer não sei o quê... A imagem também tem boas costas… UM MUNDO SEM INTENÇÃO. Todos se esforçam para mitigar o acaso. Quanto mais avança, mais a civilização nos protege, através de múltiplas instituições, do acaso... e se o acaso pudesse ser vislumbrado em um filme? Seria preciso "desintencionalizar", tirar a intenção... pode haver atração por pessoas, histórias, situações, tudo o que se quer, desde que seja apenas uma atração e, desde que estejamos um tanto dotados da maneira de ser da imagem (para a qual teriam restado algumas sequelas do outro mundo), a embarcar em um tema que será rico em imagens... perceber coincidências, ter espírito livre, livre de qualquer projeto e da menor convicção… (DELIGNY, 2017, p. 1774, tradução minha[7])

É justamente baseando-se na potência do *camerar*, que Migliorin e Pipano (2019a) abordam a ideia de *ponto de ver* em relação à de *ponto de vista*, pois, enquanto a segunda tem sido muito utilizada ao longo da história do cinema como algo que remete ao (olho) humano e à centralidade de um sujeito, a primeira englobaria algo além do humano (afinal, a própria presença da estrutura óptica de uma câmera já promove certo deslocamento, visto que, não coincide mesmo com um "olhar humano") e *transindividual*, por ser menos a exposição da intimidade de quem produziu as imagens e mais um emaranhado de elementos que excedem, ultrapassam, escapam ao próprio indivíduo e, de forma um tanto tênue e efêmera, compõem a singularização de uma forma de ver.

Assim, esse "ver" pode chegar a emergir de seja-lá-o-que se materialize imagem e som a partir (e apesar) do conjunto de limites formais de captação e montagem - instauradas pelos dispositivos de criação - que agenciaram diversos elementos espaciais, como a luz que entra numa câmera após ser transformada por trajetórias de corpos heterogêneos, como humanos, animais, plantas, brinquedos, cadernos, notas, sirenes e demais materiais/forças/dinâmicas que atravessam um lugar-escola, sendo o que(m) movimenta (ou não) uma câmera – e como faz isso - somente parte de um conjunto de acoplamentos e condições. Um ver que é atravessado por uma rede de encontros singulares, não causais, imprevistos.

Desta forma, nessas experimentações tentamos nos atentar a gestos de produção de imagens e sons cujo propósito fosse menos produzir filmes, e mais entrar em relação com um lugar. E que também não priorizasse as intenções de um sujeito central que quisesse fazer de um filme a execução de seu *projeto pensado* (DELIGNY, 2015). Assim, em alguma medida, nessas formações encaramos o cinema como sendo produzido pelos *agires* das trajetórias dos corpos que compunham um lugar. Por isso, uma das questões que atravessou essa experiência foi: será que algo do que tem sido proposto aqui faz emergir um cinema inventado não por um sujeito, mas por um tanto da multiplicidade de um lugar-escola?

PASSARINHO E GAMBÁ

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo,
lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois. Em poesia, que é voz de poeta,
que é a voz de fazer nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.
Manoel de Barros

O filme Passarinho e Gambá[8] foi um dos que surgiu dessas experiências de formação, e seus personagens "brotaram", por não terem sido combinados previamente: o gravador de som foi passando por corpos que – entre imposições, irritações, insultos, desesperos, indignações, pedidos de socorro e um "passarinho feio!" gritado, de repente - teceram fabulações no e do calor do momento, a partir de "fricções" entre palavras e afetos; improvisando o presente diante dos colegas, do gravador e de, por acaso, um gambá que havia acabado de cruzar o parque da escola. E a edição faz o áudio dessas palavras tensionarem outras falas e ruídos, de outros personagens e coisas (gravados por outros corpos e em locais distintos, ainda que, na mesma escola).

Como ninguém ali fazia muita ideia de "quem seria o quê (que personagem)", "o que diria", nem "em que ordem cada personagem deve se manifestar", essas participações foram como forças que se materializam na medida mesmo em que se expuseram, compondo com seja-lá-o-que-houvesse-aqui-e-agora, uma espécie de performance, como diz André Brasil (2011, p. 5):

> Performance é o momento de uma exposição. Um corpo se expõe e ao se expor cria a situação na qual se expõe, não sem, no mesmo gesto, criar-se a si mesmo. Uma forma aparece e ganha forma – não previamente – mas à medida em que aparece. […] Uma exposição, uma presença, uma emergência: totalidade precária, a performance articula uma força e uma forma. Nessa articulação, ela deseja a forma – improvável – na medida em que é constantemente ameaçada – por vezes, arruinada – por uma força que a transforma, que a faz defasar, alienar-se de si mesma. [...] a performance se encontra exatamente na passagem entre as formas de vida e as formas da imagem, entre o vivido e o imaginado. Ela é o que torna, afinal de contas, estes domínios imbricados um ao outro, produzindo-se justamente em seu limiar (BRASIL, 2011, p. 5)

Penso que, enquanto esses corpos em experimentação de cinema na escola performavam, acabaram se expondo a um entorno específico que os afetou e transformou externamente. Ou seja, essa exposição acionou um Fora (como aquilo que "ainda" não faz parte de um corpo) justamente no contato inesperado com forças do entorno (inclusive, ou sobretudo, não humano) que compunha aquele lugar-escola.

Ainda sobre como essa proposta de experimentação reverberou nessa turma de oficina, vale lembrar que ela foi dividida em dois grupos (o dos áudios e o dos vídeos), de forma que, não foi "só gravar", pois cada grupo conversou bastante e foi testando/experimentando as (im)possibilidades instauradas pelos limites e aberturas do dispositivo, sendo que o do áudio se concentrou mais ou menos num mesmo local, enquanto o do vídeo se dispersou pela escola. Assim, alternei entre os dois várias vezes, para acompanhar as discussões e tentativas de captação, bem como tirar (e provocar) dúvidas nos participantes, etc. Mas sinto que foi importante não ter participado das decisões envolvidas na captação, nem acompanhado integralmente (ou seja, fazê-lo propositalmente de forma interrompida) o que cada grupo fez, tanto para lhes dar certa independência da minha presença/julgamento nesses gestos de criação, quanto para não "contaminar" minhas montagens desse material com "intenções discursivas" que eventualmente estivessem presentes no contexto de sua produção.

Passarinho e Gambá mistura sensações um tanto "aleatórias" - de trajetórias independentes – ou seja, tal áudio não foi *feito para* se articular com tal imagem (e vice-versa), visto que quem fez um não participou da produção do outro e, além disso, se submeteu a regras distintas. O mesmo se deu entre os próprios arquivos de áudio, já que o grupo se subdividiu, acarretando na captação por pessoas diferentes. Já a montagem desse filme foi feita por mim, precisando lidar com o seguinte *dispositivo*: "produzir um vídeo de até 2 minutos, cuja banda sonora seja composta por trechos dos áudios gravados pelo Grupo 1 enquanto a banda de imagem por trechos dos vídeos gravados pelo Grupo 2". Ela conectou um coletivo de gestos, produzindo encontros entre esses signos heterogêneos, alguns com mais cara de fabulação – como os áudios, que foram obrigados, pelas condições propostas, a produzir diálogos, contar estórias e/ou enviar cartas a personagens inventados (inclusive não humanos), "tecidos" pelo cotidiano

daquela escola específica – outros mais atentos às sensações compostas, em cada *frame*, pelas circunstâncias do real. Tais encontros produzem um real que "excede à realidade", como diz OLIVEIRA JR (2016b, p.165), que a amplia, dando passagem a um tanto de coisa que já estava ali mas que não havia se tornado sensível ainda. Ou seja, esse filme não está a comunicar o lugar, mas dá expressão a ele, como uma experiência espacial para a qual ainda não há linguagem, como uma topografia de forças antes invisíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de atuar em escolas através de condições inspiradas no conceito de *dispositivo* é transtornar iniciativas de representação, instaurando certos atritos nas intenções de fazer do filme a execução de uma ideia preconcebida *sobre* um lugar, por exemplo. Para, em vez disso, se colocar *em relação com* esse lugar - se "agarrando ao lugar", pelas maneiras singulares que as condições de captação impõem - cocriar com seja-lá-o-que-estiver-acontecendo nesse lugar... E, daí, potencialmente testemunhar no filme certa composição/mistura um tanto imprevista, com gosto de acaso. Esse exercício de "agarrar" e "deixar passar" é como uma espécie de dança com o lugar. Quando a gente dança, um corpo agarrado vira eixo de rotação de outro corpo - alterando as direções, sentidos e intensidades da forças que atuam nele - enquanto ele próprio tem suas forças abaladas, tudo entra num *estar com* que alterna entre papéis de apoio e propulsão, agarrar e (às vezes justamente para poder) soltar.

Essas danças com a escola – quando corpos, cultura audiovisual, equipamen-tos e softwares encontram ritmos, forças e materialidades do espaço escolar sob as condições de limites e aberturas – já são processo de cinema, e por isso, prescindem a necessidade de resultar em um filme, muito menos num que represente algo. "Danças" do cinema experimental com os espaços potencializam *devires*, que, segundo Oliveira Jr. (2019, p. 9):

> […] implica sempre em algo que não está na ordem do que já se é. Ou seja, devir é da ordem da metamorfose, da fratura, do desdobramento de algo em um outro de si próprio, preservando parcelas dos signos que o compunham originalmente e impregnando-se de outros signos do outro universo onde ingressou, metamorfoseado, fazendo com que, mesmo os signos anteriores, sofra-se abalos e aberturas em seus sentidos e suas potencialidades. (OLIVEIRA JR, 2019, p. 9)

Parte da intensidade que compôs Passarinho e Gambá se deu por certa abertura a seja lá o que aconteceu - que não precisasse ser enquadrado no que supostamente devesse ser dito sobre aquela escola - e pelas condições impostas embaralharem e desestabilizarem a prioridade usualmente dada a certos modos de fazer, padrões e referências já conhecidos… pois um tanto disso precisa "decantar" para não abafar vozes do lugar (para que não aniquilem o que pede passagem) permitindo gestos que forçam a língua a ser

"outra" – múltipla - para expressar um acontecimento, ampliando suas possibilidades de dizer e traçando conexões tanto com modos de vida já presentes no espaço quanto com outros ainda possíveis. Além disso, as oficinas demandam que nossos corpos se disponham a prestar atenção ao que estiver sendo *insistido* - uma das potências daquilo que é intensivo - pelos espaços, a ponto de chegarmos a escutar "a cor dos passarinhos", como diz Manoel de Barros (BARROS, 2011, p. 301). Assim, toda essa conversa só faz sentido como criação, pois ela não explica, nem comunica... visto que delira.

NOTAS

2 Essas duas experiências de formação de professores são vinculadas a uma pesquisa de doutorado (ainda em andamento) aprovada pelo sistema CEP/CONEP, sendo CEP o Comitê de Ética em Pesquisa e CONEP, a instância de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos.

3 Os fragmentos assistidos por nós também podem ser acessados nas minutagem de 00:00:08 até 00:03:39 | de 00:08:51 até 00:11:42 | de 00:11:51 até 00:16:14, desta postagem: <https://youtu.be/7SNmtkdel1g?t=8>.

4 Discurso proferido na abertura do Salão do Automóvel de São Paulo, em 2012.

5 Notícia sobre o asunto: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,campos-usa-gravacao-telefonica-para-pedir-votos-no-recife,905536>.

6 A referência que estou usando aqui é uma coletânea de vários textos chamada *Œuvres,* organizada por Sandra Alvarez de Toledo e publicada em 2007, mas o texto *Camerer* é de 1983.

7 A referência que estou usando é da mesma coletânea mencionada na citação anterior, mas este fragmento faz parte do texto *Ce qui ne se voit pas*, publicado em 1990.

8 Esse filme pode ser assistido no endereço: <https://youtu.be/ML6LwRI7R2U>.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL, A. G. A performance: entre o vivido e o imaginado. In: **ANAIS DO 20° ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS**, 2011, Porto Alegre.

BRASIL, A. G. O atual e o virtual. In: E. Alliez. **Deleuze filosofia virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

BRASIL, A. G; GUATARRI, F. **Mil Platôs**, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELIGNY, F. **Los vagabundos eficaces**. Barcelona: Editorial Estela, 1971.

DELIGNY, F. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, F. **Œuvres**. Paris: l'Arachnéen, 2007.

DELIGNY, F. **Permitir, Trazar, Ver**. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

FÓRUM NICARÁGUA. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. In: Leite, C., Omelczuk, F., & Rezende, L. A. **Cinema-Educação:** políticas e poéticas.

Macaé: NUPEM, 2021.
GUIMARÃES, César. O que é uma comunidade de cinema?. **Revista ECO-Pós**, v. 18, n. 1, p. 45-56, 2015.
MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Autêntica, 2017.
MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
MASSEY, Doreen. Un sentido global del lugar. (1991) In: ALBET, A.; BENACH, N. (Org.). **Doreen Massey – un sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria Editorial, 2012.
MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, I. Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água. **Rebeca-Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, 2019a, 8.1: 143-157.
MIGLIORIN et tal. **Inventar com a diferença:** cinema e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.
OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.
OLIVEIRA JR, W. M. Fotografias, Geografias e Escola. **Signos Geográficos**, v.1, p. 1-15, 2019.
OLIVEIRA JR, W. M. Agências da imagem. Uma entrevista com o professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior. [Entrevista concedida a] Marcelo Róbson Téo. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 162 – 175, jan./abr., 2016b.
OLIVEIRA JR, W. M. Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?. **Quaestio, Sorocaba**, v. 18, n. 1, p. 67-84, maio. 2016a.
OLIVEIRA JR, W. M. Variações em um lugar-escola através atravessado pelo cinema e.... **Linha Mestra**, v. XI, p. 42-49, 2017.
PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015 (2009).
PUCHEU, A. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Lav**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio 2014.
ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3053 :

A LEITURA DA PAISAGEM PELOS CROQUIS CARTOGRÁFICOS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

LANDSCAPE READING BY THE CARTOGRAPHIC SKETCHES OF YOUTH AND ADULTS EDUCATION STUDENTS IN SITUATION OF FREEDOM DEPRIVATION

LA LECTURA DE LOS PAISAJES POR LOS CROQUIS CARTOGRÁFICOS DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA DE JÓVENES Y ADULTOS EN SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

João Marcos Garcia Vieira[1]
Andréa Aparecida Zacharias[2]

RESUMO: O presente artigo analisa mapas mentais elaborados a partir de croquis cartográficos dos bairros de vivências dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da E.E Prof. *Léo Pizzato,* alocada na unidade prisional do Município de Assis/SP/Brasil. Objetiva-se entender como o raciocínio geográfico atua sobre os diferentes ambientes que compõem suas paisagens. A metodologia adotada levou em conta as propostas de Vieira e Zacharias (2020 e 2021) e Simielli (1996), baseadas na Cartografia Social. Esta caracteriza-se por trazer reflexões sobre as realidades de comunidades fragilizadas mediadas por atividades escolares compostas pela tríade - Ensino de Geografia – Espaço – Linguagem Cartográfica. Os croquis cartográficos foram avaliados considerando a operação cognitiva espacial do *Raciocínio Geográfico (*RG) das práticas espaciais representadas pelos reeducandos. Ao fim, foi possível verificar que os mapas mentais refletiram sobre seus lugares de vivências, evidenciando os espaços percebidos, vividos e afetivos, quando em privação de liberdade.

Palavras-chave: Ensino e Leitura da Paisagem. Croquis Cartográficos e Mapas Mentais. Raciocínio Geográfico.

1 Bacharel em Direito pela Universidade Paulista – UNIP. Graduando em Bacharel e Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCTE/UNESP/Câmpus de Ourinhos. Profº de Sociologia e Filosofia na SEE/São Paulo. Profº de Ciências Humanas - Projeto "Educação nas Prisões" na D.R de Ensino de Assis/SP. Profº de Geografia do Colégio Paraguaçu em Paraguaçu Paulista/SP. Membro do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4553-2847. Email: joaomarcos90@hotmail.com
2 Profª Drª da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – FCTE da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCTE/UNESP/Câmpus de Ourinhos-SP. Profª Credenciada no PPGG/IGCE/UNESP/Câmpus de Rio Claro-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9992-7927. E-mail: andrea.zacharias@unesp.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: This article analyzes planned maps made from neighborhoods cartographic sketches of students from High School of Youth and Adult Education (EJA) at E.E Prof. Léo Pizzato, allocated in the prison unit of the Municipality of Assis/SP/Brazil. The objective is to understand how the territory acts on the different areas that serve its landscapes. The proposed methodology took into account the proposals of Vieira and Zacharias (2020 and 2021) and Simielli (1996), based on Social Cartography. This is characterized by comments on the realities of fragile communities mediated by school activities composed of the triad - Teaching Geography - Space - Cartographic Language. The cartographic sketches were considered as a spatial cognitive operation of the Geographical Reasoning (RG) represented by the inmates. Finally, it was possible verify that the maps reflected on their neighborhoods, highlighting the way they perceive, live and relate to spaces in a situation of liberty deprivation.

Keywords: Teaching and Reading of Landscape. Cartographic Sketches and Mind Maps. Geographical Reasoning.

RESUMEN: El presente artículo analiza mapas conceptuales elaborados a partir de croquis cartográficos de los barrios de vivencias de los alumnos de la Enseñanza Mediana de la Educación de Jóvenes y Adultos de la E. E. Prof. Léo Pizzato, ubicada en la unidad de cárcel de la ciudad de Assis/SP/Brasil. Se objetiva entender como el raciocinio geográfico actúa hacia los distintos ambientes que componen sus paisajes. La metodología adoptada ha considerado las propuestas de Vieira e Zacharias (2020 y 2021) y Simielli (1996), basadas en la Cartografía Social. Esa se caracteriza por traer reflexiones sobre las realidades de comunidades en vulnerabilidad por medio de actividades escolares que componen la triada – Enseñanza de Geografía – Espacio – Lenguaje cartográfico. Los croquis cartográficos son evaluados considerando la operación cognitiva espacial del Raciocinio Geográfico (RG) de las prácticas espaciales presentadas por los educandos. Al fin, fue posible verificar que los mapas mentales hablaban sobre sus lugares de vivencias, evidenciado los espacios percibidos, vivido y afectivo, cuando en privación de libertad.

Palabras clave: Enseñanza y Lectura del Paisaje. Croquis Cartográficos. Mapas Conceptuales. Raciocínio Geográfico.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade estabelecer uma relação entre o raciocínio geográfico pelo espaço vivido e a leitura da paisagem pelos croquis cartográficos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em situação de privação de liberdade, da cidade de Assis/SP/Brasil.

Neste sentido, entendemos que o ensino de Geografia é fundamental para que os alunos consigam ir além da compreensão da distribuição dos fenômenos que ocorrem na superfície terrestre, por despertar, por meio de leituras e práticas espaciais, a compreensão da existência desses fenômenos. De forma que, a pergunta prevalente, sempre deva levar e/ou estimular os estudantes a uma reflexão crítica e dialógica do porquê do acontecimento desses fenômenos nos diferentes ambientes que compõem a paisagem.

Assim, para que isso ocorra com clareza no processo de ensino e aprendizagem, torna-se importante, na mediação pedagógica, mostrar aos alunos a forma como a Geografia vê, analisa, interpreta e se preocupa com a realidade socioespacial e suas interações n a sociedade em que está inserida.

Para tanto, como proposta de caminhos metodológicos para a mediação pedagógica em sala de aula, tem-se a operação cognitiva do raciocínio geográfico como uma prática que busca a aprimoração dos diferentes conceitos e praticabilidades pelo Componente Curricular Geografia, ao ensinar os alunos a entender, compreender e ler o mundo. Mas,

> [...] ler o mundo vai além dos livros e das linguagens cartográficas, uma vez que, não é apenas uma leitura do mapa ou pelo mapa. E, sim compreender tudo aquilo que faz parte da dinâmica do espaço. Por isso sua leitura traz uma marca na vida dos homens, visto que o exercício de compreensão do mundo irá levá-lo ao resultado da vida em sociedade. A partir desta relação dialógica, é preciso criar possibilidades para encontrar formas de ler o mundo, produzindo um conhecimento que possa ser empregado, no decorrer do desenvolvimento da metodologia do ensino de Geografia, em sala de aula. (VIEIRA; ZACHARIAS, 2020, p. 10-11)

Uma vez que:

> [...] o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamente do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condicionada. (REGO, 2000, p. 8)

Desse modo, na lógica da ciência geográfica, o raciocínio geográfico se destaca em práticas pedagógicas que despertam nos alunos a compreensão sobre a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos geográficos na superfície terrestre, bem como as conexões existentes entre componentes físico-naturais e suas ações antrópicas (RICHTER; MORAES, 2020).

E, dentre as propostas de atividades pedagógicas que mobilizam práticas espaciais para o desenvolvimento de operações cognitivas, temos os croquis cartográficos como:

> [...] um esboço que não obedece à rotina técnica para a· elaboração de mapas. Não tem como finalidade a divulgação para o público; contém informações sobre uma pequena área e supre a falta de uma representação cartográfica detalhada. (IBGE, 1985, p. 9)

Isso posto, com o auxílio do croqui cartográfico o aluno é levado a iniciar uma reflexão do seu espaço vivido e a operacionalizar o pensamento geográfico. Diante disso, conceitos importantes podem ser apresentados aos estudantes, como o da Paisagem que é um dos grandes pilares e categorias do ensino do componente curricular Geografia.

Por muito tempo, houve a necessidade de se criar uma definição própria para o que seria a Paisagem, bem como de que modo esse conceito seria utilizado não somente

pela Geografia, mas também pelas demais ciências. Através do conhecimento popular, a Paisagem podia ser definida como uma área que poderia ser alcançada pela visão.

Todavia, com a evolução do se pensar como trabalhar o raciocínio geográfico, o conceito de Paisagem também foi ampliado e modificado para além da visão naturalista, agregando a ela a relação entre a sociedade, a natureza, a cultura e suas inter-relações. Desde então, para Milton Santos "a paisagem é o que é aprendido pelo sujeito através dos sentidos" (Santos, 2008, p.22). Nessa concepção, ela não é mais entendida apenas pelo alcance da visão, mas sim pela percepção do seu lugar de vivência. Daí a força de estudar e pensar as dinâmicas que compõem os diferentes ambientes da Paisagem do lugar.

É justamente pela análise da Paisagem do lugar de vivência, pelos croquis cartográficos que os estudantes são levados a perceber e refletir sobre a formação histórico cultural e social em que eles estão inseridos. Ao relacionar a paisagem com o lugar de vivência, o aluno é levado a se apropriar de conceitos que são essenciais para a evolução do raciocínio geográfico.

Portanto é dentro do ensino de Geografia que tais conceitos devem ser apresentados aos alunos e trazê-los para mais perto da realidade, para o seu local vivido, percebido e sentido. Para isso, é importante que o processo de ensino de Geografia esteja pautado na reflexão, na conscientização e na realidade dos alunos.

Reflexões essas mais que suficientes para estimular a proposta deste artigo que explicita sobre a leitura da paisagem pelos croquis cartográficos dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) em situação de privação de liberdade.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A LEITURA DA PAISAGEM

O grande desafio do ensino, na atualidade, é fazer com que os professores busquem formas de tornar suas aulas mais atrativas e dinâmicas. Assim, incluir os alunos neste processo é fundamental para que possam ser sujeitos críticos, reflexivos e, acima de tudo, cidadãos.

Logo, a pesquisa tem como proposta os caminhos metodológicos apresentados por Vieira e Zacharias (2020 e 2021), cujo objeto de análise baseia-se no **método da Cartografia Social (CS) trabalhado** durante as aulas. A utilização deste se justifica, uma vez em que os alunos se tornam protagonistas do seu aprendizado, visto os procedimentos metodológicos trazerem dados sobre as realidades de comunidades fragilizadas socialmente, economicamente e politicamente, a partir da elaboração de mapas, compostos de leituras críticas, acerca da realidade vivida por um grupo social.

A Cartografia social não é meramente uma técnica de cartografia ou de representação, mas sim a construção de um processo social, a partir da percepção da visão de mundo daqueles que elaboram os mapas. Assim sendo, ela deve ser:

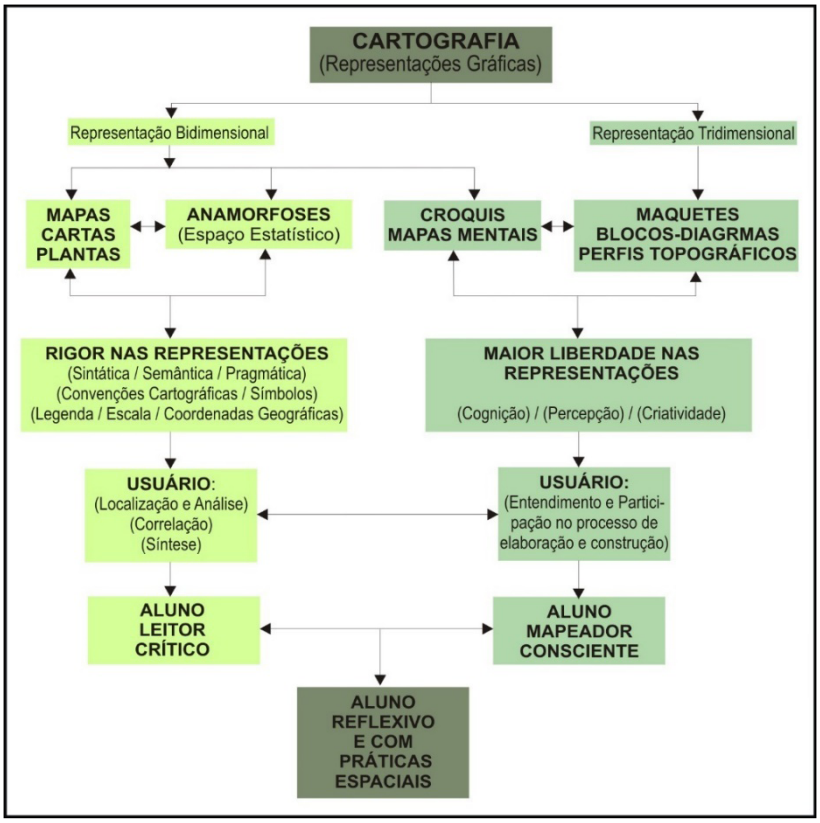
> "[...] compreendida, como um processo e não uma técnica de representação em si, a CS tem como princípio a auto representação do sujeito que se apropria do território e ali constrói sua identidade. Esse processo envolve percepção, concepção e representação" (GOMES, 2017, p. 99).

E, para aplicar a Cartografia Social em sala de aula, a pesquisa utiliza as os raciocínios metodológicos propostos por Simielli (1996), ao estimular a elaboração de croquis cartográficos para a formação do aluno leitor crítico e mapeador consciente. O exercício favorece a formação de alunos reflexivos sobre as realidades sociais, ambientais e culturais de mundo, a partir das práticas espaciais por eles representadas.

De acordo com Simielli (1996), partindo do pressuposto que os alunos já tenham noções de uma alfabetização cartográfica, pelos anos anteriores, o professor deve trabalhar o mapa em dois eixos (Figura 1):

a) um primeiro eixo, onde se trabalha com o produto cartográfico já elaborado - os mapas, as cartas e as plantas – partindo de uma escala menor para uma escala maior, tendo ao final do processo um leitor crítico. O aluno trabalha com produtos já elaborados, portanto, será um leitor de mapas, porém um leitor crítico e não um aluno que simplesmente usa o mapa para localizar fenômenos;

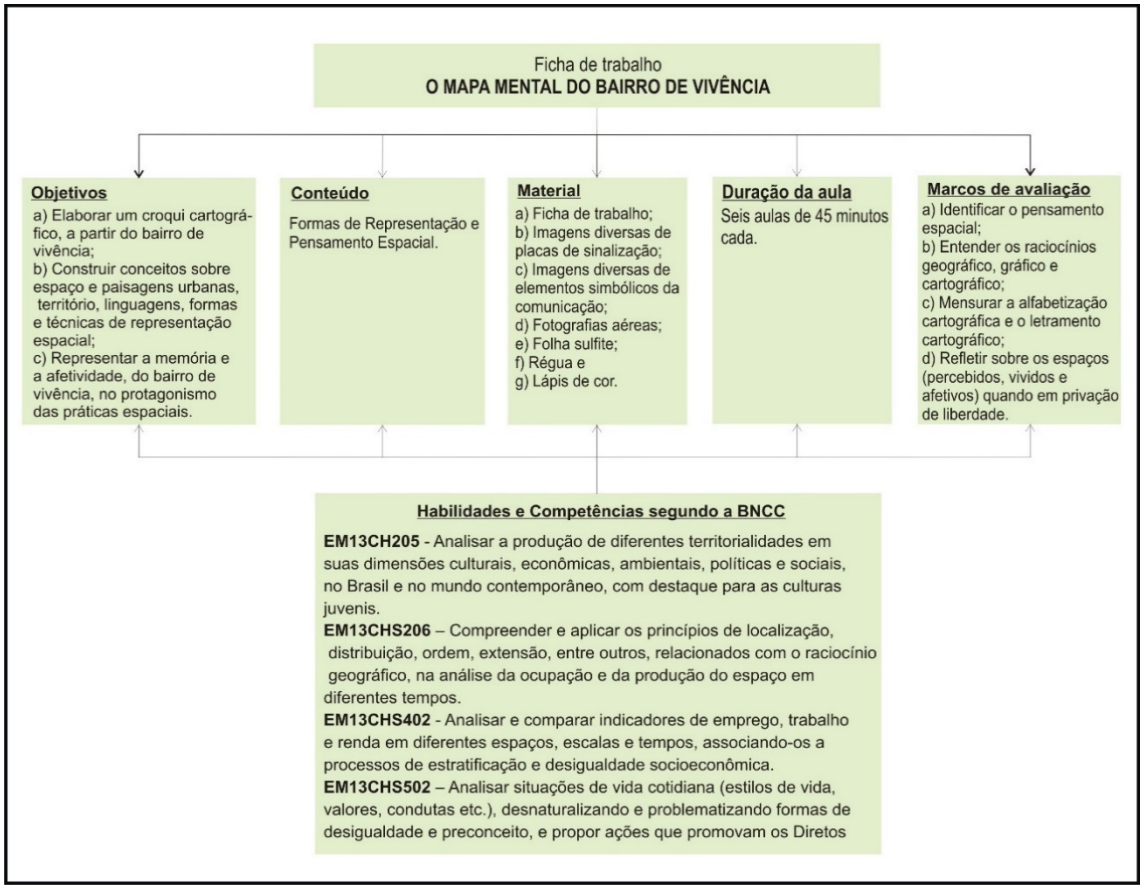
b) num segundo eixo, o aluno é participante efetivo do processo, tendo como resultado um aluno mapeador consciente que trabalhará tanto com a imagem tridimensional, quanto com a imagem bidimensional. Como? Através de maquetes (que é uma representação tridimensional) e os croquis (que são desenhos e mapas mentais cuja representação é bidimensional). A grande diferença em relação ao primeiro eixo é que o aluno, efetivamente, vai participar do processo de mapeamento ao confeccionar a maquete, o mapa ou o croqui.



Fonte: Simielli (1996), adaptado pelos autores (2021).

Figura 1. Caminhos Metodológicos para a formação do aluno leitor crítico e mapeador consciente – Simelli (1996).

Tendo como base a característica social desta modalidade de cartografia, que por um lado valoriza os espaços percebido, afetivo e vivido pelos indivíduos e por outro contempla suas experiências, levando-os as diferentes leituras espaciais, buscamos desenvolver os croquis cartográficos a partir da sequência pedagógica da elaboração do MAPA MENTAL DO BAIRRO DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS, onde são indicados os objetivos, conteúdo, material, tempo de aplicação, marcos de avaliação, além das habilidades e competências propostas pela BNCC, observados na Figura 2.



Fonte: Autores (2021)

Figura 2. Ficha de Trabalho do Mapa Mental do Bairro de Vivência.

Para Richter (2011):

> [...] o mapa mental é uma representação gráfica de um determinado espaço geográfico feita a partir da percepção e subjetividade do autor do processo. Nesse caso, as informações contidas nesse tipo de mapa partem da intencionalidade, da leitura e da visão de mundo particular desse indivíduo, levando em consideração sua imaginação e vivências próprias (KOZEL, 2007 apud RICHTER, 2011). Assim, o mapa mental contém informações consideradas desnecessárias ou sem valor científico para os padrões da cartografia cartesiana, como: escala,

> orientação, título, uso de variáveis visuais, coerência entre legenda-conteúdo, entre outros aspectos. Contudo, ainda para o mesmo autor, a importância de se trabalhar o mapa mental está no fato de que essa concepção de mapa possibilita a formação de indivíduos capazes de compreender o mapa para além do processo de cópia, tornando-se uma linguagem que contribui para a expressão e interpretação do cotidiano. (RICHTER, 2011, p. 9-10)

Todavia, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida com alunos que estão privados de liberdade e que, por vezes, estão muito distantes de suas casas é importante ressaltar que a percepção e elaboração do croqui cartográfico se construiu a partir das lembranças e memórias, materializadas pelos mapas mentais, dos espaços em que eles estão, atualmente, inseridos (prisão). Diante disso, se justifica a utilização desta importante prática cartográfica em que reverbera memória, identidade e afetividade às paisagens vividas.

RESULTADOS: A LEITURA DA PAISAGEM PELOS CROQUIS CARTOGRÁFICOS DOS ALUNOS DA EJA

Pelos resultados obtidos, podemos constatar que a Cartografia Social foge aos patrões tradicionais de representação gráfica e visual da cartografia. Com auxílio do raciocínio geográfico, esse processo cartográfico pode ser explorado para abordar as diferentes temáticas da Geografia. Nesse caso, ela se mostra uma das melhores formas de representar o espaço vivo e conseguir fazer com que os alunos entendam as dimensões daquilo que é vivido, sentido e percebido.

> [...] através dos croquis, os alunos são convidados a estabelecer situações a serem cartografas, levantando dados e informações para que possam futuramente analisar as demandas visibilizadas nos mapas. (VIEIRA; ZACHARIAS, 2020, p.1128).

Os croquis cartográficos, por se tratar de um desenho rápido, que não exige muitas técnicas, sintetizam as informações necessárias para serem exploradas, durantes as aulas, tornando-se uma importante metodologia. Esta composta por práticas espaciais que devem ser utilizadas para entender e ler o espaço geográfico e, assim, construir o raciocínio geográfico.

A partir dos mapas mentais os alunos são convidados a começar a elaborar o croqui cartográfico do seu lugar de vivência, quando em liberdade, para que após sua realização se inicie as discussões em torno de conceitos geográficos, como paisagem e o território ou tantos outros que possam surgir sobre o levantamento de ideias.

Para Richter (2011), neste processo, o mapa mental é:

> [...] analisado como um recurso que permite a construção de uma expressão gráfica mais livre, tendo a perspectiva de que o estudante possa transpor para essa representação espacial os conteúdos geográficos aprendidos ao longo da

> educação básica. Assim, além de utilizar a fala, a escrita, a imagem ou o próprio mapa convencional/tradicional, o aluno terá a oportunidade de apresentar num mapa mental suas interpretações a respeito de um determinado lugar, provenientes de leituras mais científicas da realidade. (RICHTER, 2011, p. 18).

De acordo Simielli (1996), os principais tipos de croquis que interessam à área da cartografia são: croqui de análise-localização, croqui de correlação e croqui de síntese (Quadro 1).

Quadro 1. Tipos de Croquis Cartográficos - Simielli (1996).

TIPO DE CROQUI	FINALIDADE
LOCALIZAÇÃO E ANÁLISE	É aquele em que o aluno apresenta apenas um determinado fenômeno geográfico para poder analisá-lo
CORRELAÇÃO	É aquele que correlaciona dois ou mais fenômenos geográficos que ocorrem no mesmo espaço. A escolha dos elementos correlacionados será feita pelo estudante. Isso é importante, pois o estudante terá a autonomia de escolher os elementos mais pertinentes para a situação didática proposta.
SÍNTESE	É quando o estudante analisa, correlaciona e chega a uma determinada síntese daquele espaço geográfico, elaborando um mapa (croqui) de síntese. O interessante é que o estudante é o próprio autor do processo e do produto, isto é, do croqui.

Fonte: Simielli (1996), organizado pelos autores (2020).

Nesta lógica, a seguir, discutiremos os resultados obtidos em 2 (dois) croquis cartográficos elaborados por 2 (dois) reeducandos: **M.H.L.S (30 anos), e A.F.G (38 anos)**, matriculados no 2º ano do Ensino Médio, durante a aplicação das aulas de Geografia, no mês de fevereiro de 2020.

Sobre isso, primeiramente vale destacar que este foi o primeiro passo adotado na construção dos mapas regionais dos alunos em situação de privação de liberdade. Nesses mapas, os alunos apresentaram a delimitação do território do seu bairro, ruas, estradas, comércios, escola, postos de saúdes, pontos de vendas de drogas e prostituição. Além destes, representaram aspectos naturais, como lagos, rios, vegetação e plantações.

Ao inserir esse procedimento em sala de aula, durante as aulas de geografia, foi possível um maior engajamento dos alunos, dada a possibilidade de justapor a teoria e a prática. A prática metodológica, nesse sentido, permitiu aos alunos maior protagonismo e mesmo autoria na elaboração do próprio mapa e representação espacial, refletindo teoricamente sobre suas realidades sociais, ambientais, naturais, culturais, políticas, além da história de vida no local de vivência, a partir dos mapas por eles elaborados. Ainda, após o término dos croquis, os alunos continuaram a fazer levantamento de dados até a produção a final do mapa. As informações foram ampliadas e o mapa mental (croqui) foi produzido com diferentes elementos cartográficos apontados, identificados, codificados e espacializados pelos reeducandos.

Esses croquis cartográficos representados pelos alunos serviram como base para as discussões e revisão literária da aplicabilidade dos conceitos de Paisagem e Território/ Territorialidade.

Croqui Cartográfico 1

O Croqui Cartográfico 1 (Figura 3) foi elaborado pelo reeducando M.H.L.S, de 30 anos, do Ensino Médio da EJA, onde ele representa o bairro Parque Colinas, localizada na cidade de Assis – SP/Brasil.

Ao realizar a leitura do croqui cartográfico, analisando a paisagem natural e cultural, podemos perceber que o aluno utilizou uma planta urbana, fazendo uma representação em cores de uma grande área natural de seu bairro que foi centralizada nesse desenho. Esta área conta com uma região voltada ao esporte, cursos hídricos e algumas áreas de solo exposto.

Esse croqui acaba se distinguindo dos demais pelo fato de o aluno não representar os tradicionais locais de venda de drogas, ou qualquer outro problema presente em sua memória, identidade que resgatava a realidade de seu espaço vivido.

A retratação em parte de um bairro periférico feito pelo estudante de forma harmoniosa não deve ser analisado como algo finalizado, mas é preciso ser compreendida como estrutura de um espaço desigual.

> [...] a delimitação não deve nunca ser considerada como fim em sim, mas somente como um meio de aproximação em relação com a realidade geográfica. Em lugar de impor categorias pré-estabelecidas, trata-se de pesquisar as descontinuidades objetivas da paisagem. (BERTRAND, 2004, p. 148)

Fonte: Autores (2020 e 2021).

Figura 3. Croqui Cartográfico 1 elaborado pelo reeducando M.H.L.S (30 anos) do EM da EJA.

Em se tratando de um desenho que envolve a percepção, memória e sentimento, podemos realizar alguns apontamentos, tais como: a) a representação de apenas algumas casas de seus familiares; b) a Igreja como ponto de referência (que também foi representada em cor) e; c) os nomes de todas as ruas do bairro, ficando claro o conhecimento do seu território.

Fica evidente que a leitura da paisagem pode demonstrar a relação de pertencimento a seu local de vivência e a ausência de algumas representações que não façam mais parte de sua memória, mas que existem nesse espaço.

Além disso,

> [...] a paisagem urbana não é homogênea; ela revela problemas ambientais diferenciados. Cada lugar é a expressão de intervenções diferenciadas, que expressam em ambientes mais "limpos" e em ambientes mais "sujos" ... Estes, por sua vez compreendem territórios que se definem pelas condições de existência das populações moradoras das cidades, revelando desigualdade sociais e ambientais, que se produzem. (SUERTEGARAY, 2021, p. 56)

Justamente a análise da paisagem, por meio do croqui elaborado, pode possibilitar ao estudante compreender as condições em que, muitas vezes, o levaram a estar na situação atual, privados da liberdade e que são frutos do espaço, paisagem e território que foram inseridos. Pois,

> [...] seja em que sentido for, uma leitura integrada do espaço social é hoje relativamente pouco comum, como se pode depreender das próprias abordagens "unidimensionais" aqui comentadas. Fica evidente neste ponto a necessidade de uma visão de território a partir da concepção de espaço como um híbrido – híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, entre materialidade e "idealidade", numa complexa interação entre tempo-espaço [...] (HAESBAERT, 2011, p. 4)

Fazer a leitura de todos esses aspectos permite contribuir para a formação de políticas públicas eficientes, tanto sociais quanto urbanas para que áreas como essas não sejam tão desvalorizadas pelo poder público e sociedade. Tal fato importa, uma vez que homem e natureza são produtos sociais, construídos por uma grande interação.

Croqui Cartográfico 2

O Croqui Cartográfico 2 (Figura 4) foi construído pelo reeducando A.F.G, de 38 anos, do Ensino Médio da EJA, onde ele representa o bairro Copacabana, localizada na cidade de Belo Horizonte – MG/Brasil.

Ao realizar a leitura do croqui cartográfico, analisando o território e a territorialidade, podemos perceber que o aluno utilizou uma planta urbana, fazendo uma representação em cores no qual utilizou de símbolos pictóricos para representar seu espaço vivido. Ao inserir uma

legenda percebemos que o aluno representou: lugares de violência (arma), Posto de Saúde (Cruz vermelha), casa que considera "boa" (casa com telhado), ponto de tráfico (cigarro aceso e uma embalagem), bar (garrafa e copo), lazer (coração – provável ponto de prostituição), além de barracos (pequenos quadrados sem telhado) que indicavam as comunidades, entre outros.

Ao lançar os olhos a esse Croqui Cartográfico, notamos que existem diferentes territórios que são constituídos dentro de um mesmo espaço, mas que exercem influências sobre o ambiente em que estavam inseridos.

> [...] Esta análise é cada vez mais importante, no contexto da cidade e para além dela, mas não impede de analisarmos os espaços geográficos, entre eles, o da cidade, como: território/ territorialidade, paisagem, lugares, entre outros. (SUERTEGARAY, 2021, p. 50)

Fonte: Autores (2020 e 2021).

Figura 4. Croqui Cartográfico 1 elaborado pelo reeducando A.F.G (38 anos) do EM da EJA.

O conceito de Território está relacionado com o poder (Estado), mas também está conectado com a apropriação que a sociedade faz em relação ao espaço geográfico. Dessa maneira, por termos diferentes formas de apropriação do/no espaço, percebemos a multerritorização que foi expressa de um modo ímpar nesse croqui cartográfico.

> [...] Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação ("possessão", "propriedade"), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do "vivido", do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor da troca. (COSTA, 2004, p. 20)

Atentamos, ainda, para os locais que apresentam pontos de venda de drogas. Tais lugares são aqueles que, de igual modo, apresentam os "piores" tipos de moradia e onde temos a presença de um carro de polícia, como controle e segurança por parte do Estado. Contudo, isso não impede que esses múltiplos territórios se constituam.

Um pouco mais abaixo, notamos o desenho de várias pessoas na rua, carro de som e o mesmo tipo de moradia e, da mesma forma, encontramos o carro de polícia (segurança pública). O que se dá a ver, no desenho, é a criação de um território próprio. Vale ressaltar que encontramos nessa região lugares que foram incluídos como ponto de tráfico e violência.

Esses múltiplos territórios, no ambiente da paisagem, vão se construindo ao longo do tempo e compreendendo situações diferentes como, por exemplo, podemos utilizar as moradias sintetizadas no croqui cartográfico como "casa boa", na qual observamos que nessa região não existem problemas urbanos como: a violência, os pontos de drogas e tantos outros representados, espacialmente, a partir da memória do estudante. Podemos verificar, além disso, que as casas estão mais organizadas, temos a presença de transporte público, quadra de esporte e até mesmo algumas piscinas.

> [...] É imprescindível, portanto, que contextualizemos historicamente o "território" com o qual estamos trabalhando. Se nossa leitura for uma integradora, o território respondendo pelos conjuntos de nossas experiências ou, em outras palavras, relações de domínio e apropriação, no/com/através do espaço, os elementos-chave responsáveis por essas relações diferem consideravelmente ao longo do tempo. (COSTA, 2004, p. 21)

Ao fazer a leitura de todo o croqui, notamos as dicotomias existentes no espaço vivido, percebido e sentido pelo aluno e o tamanho da segregação socioespacial existente nos diferentes ambientes de seu território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos croquis cartográficos elaborados, podemos constatar que as práticas de representação e percepção dos fenômenos geográficos, a partir do bairro de vivência, ganharam dimensão em relação à mensuração das operações cognitivas e suas noções espaciais. A observação se faz possível uma vez que os envolveu de tal forma que

podemos dizer que as aprendizagens foram significativas e (res)significativas, dando-lhes a oportunidade do processo de (re)construção das noções de localização, proporção, distância e legenda, além da leitura crítica das diferentes paisagens do espaço urbano, durante a leitura mundo.

Desta forma, os mapas mentais dos lugares de vivências, viabilizados pelos croquis, mostram-se metodologias eficientes para o entendimento dos diferentes ambientes da paisagem. A construção de mapas e croquis durante o processo de ensino- aprendizagem, quando em conjunto com a construção de conceitos geográficos e sua socialização no ambiente escolar, ajudou a desenvolver as competências e habilidades de alunos, tornando-os mapeadores perceptivos, críticos e conscientes sobre a sua realidade.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Georges. **Paisagem e Geografia Física Global**. Esboço metodológico. R. RA 'E GA, Editora UFPR, Curitiba, n.8, p. 141-152, 2004.

COSTA, Rogério H. **Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade**. Porto Alegre, Set/2004.

COSTA, Rogério H. da. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Noções cartográficas para base operacional geográfica 1º vol.** 1985. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv81663_v1.pdf>. Acesso em 11 jul. 2022.

REGO, N. *et al*. **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RICHTER, D. **O mapa mental no Ensino de geografia**: Concepções e propostas para o trabalho docente. Cultura Acadêmica – Editora UNESP. São Paulo. 2011.

RICHTER, D.; MORAES, L. B. de. A Cartografia Escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. In: ROSA, C. do C; BORBA, O. de F.; OLIVEIRA, S. R.L. (org). **Formação de Professores e Ensino de Geografia** – contextos e perspectivas. Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2020. p. 141-168.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SIMIELLI, M.E.R. Do Plano ao Tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo/SP. AGB. Nº 70. p. 5-20. 1991.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e Ensino**: proposta e contraponto de uma obra didática. 1996, 300f. volume 1 e 2. Tese (Livre Docência). DG/FFLCH/Universidade de São Paulo-SP, São Paulo, 1996.

SIMIELLI, M.E.R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A. (org). **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Contexto,1999, p. 92-108.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antudes. **Meio ambiente e geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar- Cultura, 2021.

VIEIRA, J.M.G; ZACHARIAS, A. A. Leitores de mundo em privação de liberdade: os croquis cartográficos dos alunos do EJA pelo sistema prisional de Assis/SP. XI Colóquio de cartografia para crianças e escolares. **Anais**, Pelotas/RS, 2020.
VIEIRA, J.M.G; ZACHARIAS, A. A. Educação não formal e leitores de mundo em privação de liberdade: os mapas mentais, os croquis cartográficos e o olhar espacial dos alunos do ensino médio da EJA na unidade de Assis/SP. In: **Ensino de Geografia** [livro eletrônico]: teorias e experiências. Org. PEDROSO, L. B. Ituiutaba/MG: Editora Zion, 2021.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3054

O ESTUDO DA PAISAGEM NOS ANOS INICIAIS E A GEOVISUALIZAÇÃO: UM OLHAR PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

LANDSCAPE STUDY IN THE EARLY YEARS AND GEOVISUALIZATION: A LOOK AT HISTORICAL-CULTURAL THEORY

EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LOS PRIMEROS AÑOS Y LA GEOVISUALIZACIÓN: UNA MIRADA A LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Rubiane da Silva Moreira[1]
Paula Cristiane Strina Juliasz[2]

RESUMO: Este artigo consiste em um ensaio teórico, cujo objetivo é analisar os subsídios epistemológicos e metodológicos para o ensino de Geografia oferecidos pela Teoria da Geovisualização, a partir da categoria paisagem, mobilizando as funções psíquicas superiores, na produção e interpretação de mapas. Tomando como base o desenvolvimento do psiquismo humano a partir da Teoria Histórico-Cultural e as práticas de alfabetização cartográfica, propõe-se uma analogia com os eixos do modelo "Cubo" propostos por MacEachreen: a) "público-privado", relacionado à formação das funções psíquicas superiores na elaboração e leitura e interpretação de mapas; b) "apresentando o conhecido-revelando o desconhecido", a partir dos conceitos de Nível de Desenvolvimento Atual, Zona de Desenvolvimento Iminente e Mediação; c) "interação alta-baixa", a partir do conceito de internalização e da apropriação da linguagem cartográfica. A conexão entre esses conhecimentos traz a oportunidade de ressignificar as práticas dos professores e abrir novos horizontes teórico-metodológicos no trabalho da cartografia com crianças.

Palavras-chave: Paisagem. Geovisualização. Cartografia Escolar. Psicologia Histórico-Cultural.

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH), Universidade de São Paulo (USP). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3855-5493. E-mail: rubiane.moreira@usp.br
2 Professora Doutora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4820-1616. E-mail: paulacsj@usp.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: This article consists of a theoretical essay, whose objective is to analyze the epistemological and methodological subsidies for the teaching of Geography offered by the Theory of Geovisualization, from the landscape category, mobilizing the higher psychic functions, in the production and interpretation of maps. Based on the development of the human psyche from the Historical-Cultural Theory, and the practices of cartographic alphabetization, an analogy is proposed to the axes of the "Cube" model proposed by MacEachreen: a) "public-private", related to formation of the superior psychic functions in the elaboration and reading and interpretation of maps; b) "presenting the known-revealing the unknown", based on the concepts of Current Development Level, Imminent Development Zone and Mediation; c) "high-low interaction", from the concept of internalization and appropriation of cartographic language. The connection between this knowledge brings the opportunity to re-signify the practices of teachers and open new theoretical-methodological horizons in the work of cartography with children.

Keywords: Landscape. Geovisualization. School Cartography. Historical-Cultural Psychology.

RESUMEN: Este artículo consiste en un ensayo teórico, cuyo objetivo es analizar los subsidios epistemológicos y metodológicos para la enseñanza de la Geografía que ofrece la Teoría de la Geovisualización, desde la categoría de paisaje, movilizando las funciones psíquicas superiores, en la producción e interpretación de mapas. A partir del desarrollo del psiquismo humano de la Teoría Histórico-Cultural, y las prácticas de alfabetización cartográfica, se propone una analogía a los ejes del modelo "Cubo" propuesto por MacEachreen: a) "público-privado", relacionado con la formación de las funciones psíquicas superiores en la elaboración y lectura e interpretación de mapas; b) "presentar lo conocido-revelar lo desconocido", a partir de los conceptos de Nivel de Desarrollo Actual, Zona de Desarrollo Inminente y Mediación; c) "interacción alto-bajo", basada en el concepto de interiorización y apropiación del lenguaje cartográfico. La conexión entre estos saberes trae la oportunidad de resignificar las prácticas de los docentes y abre nuevos horizontes teórico-metodológicos en el trabajo de la cartografía con los niños.

Palabras clave: Paisaje. Geovisualización. Cartografía Escolar. Psicología Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

"O essencial é invisível aos olhos". Proferida pela famosa raposa do livro de Saint Exupéry, a frase pode servir de ponto de partida para nossas discussões sobre geovisualização e o papel da paisagem no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em ambos os casos, se destaca a frágil relação entre essência e aparência na análise da realidade.

A paisagem nos fornece o visível e o percebido - a aparência daquilo que se observa e se percebe - mas se modifica por meio das relações que estabelecemos para compreender as diferenciações socioespaciais nas variadas escalas de análise espacial. Nesse sentido, extrapolamos o que pode estar ao alcance de nossos olhos, pois pensamos, e assim, alcançamos compreensões totalizantes da realidade, as quais são traduzidas por meio de diferentes representações espaciais.

Neste artigo, temos o objetivo de compreender como a Geovisualização pode oferecer subsídios epistemológicos e metodológicos para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, há dois aspectos que nos orientam em nosso estudo: a) a compreensão da categoria Paisagem na constituição da análise geográfica, e sua estreita relação com a geovisualização; b) a formação do psiquismo humano e sua relação com a produção e interpretação de mapas pelas crianças.

Este artigo consiste em um ensaio teórico e busca contribuir para os estudos sobre ensino de Geografia nos anos iniciais e desenvolvimento do raciocínio geográfico.

PAISAGEM E O MAPA

Ao deparar-se com o mundo, o sujeito percebe a aparência imediata deste na forma como a realidade se apresenta. Nesse mosaico de volumes, cores, movimentos, odores, sons e texturas, a paisagem expressa sua forma e conteúdo, mas também o tempo e os processos sociais e históricos que se acumulam e se sobrepõem em seus elementos (FURLAN, 2019). A paisagem, na perspectiva clássica, é definida como a materialização das relações da sociedade com a natureza, limitada pelo alcance visual (SUERTEGARAY, 2000). Sua descrição exaustiva e mera ilustração não permitem ir além do aspecto visível nem consideram seus processos estruturantes.

Entender a paisagem para além da percepção imediata é um movimento necessário para sua interpretação, que antes de tudo, pressupõe-se o ver, o perceber o mundo. Com isso, é de extrema importância abrir o olhar, buscar os elementos e, a partir deles, captar o arranjo e a história de cada paisagem. Quando os sujeitos são convidados a observar a paisagem e em seguida descrevê-la através de desenhos ou palavras, temos o que Martins (2007) define como *primeira Geografia*, que trata dessa constatação da existência imediata do mundo. Assim, entendemos que a paisagem oferece uma aproximação e leitura inicial da realidade, ainda que de forma superficial e seletiva dos elementos que a constituem.

Para Marx (*apud* SAVIANI, 2015), a construção do conhecimento se dá a partir do empírico, da observação imediata, e, pela mediação da análise, chega-se a conceitos e abstrações simples. Uma vez atingido esse ponto, percorre-se o caminho inverso, mediado pela síntese que requalifica a "representação caótica do todo", em "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas" (p. 28). Nesse processo, o método se desenvolve da síncrese à síntese, tendo a análise como mediação, ou ainda, do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. Nesse mesmo sentido é que propomos a compreensão da categoria *paisagem* para além de sua forma e configurações, utilizando-a como instrumento de percepção das transformações que a sociedade produz no espaço e das relações sociais implícitas nela.

Para que isso ocorra, partimos da aparência imediata, da forma como a realidade se apresenta; cabendo ao professor mobilizar a apreensão e análise da realidade de forma intencional, a partir da localização, distribuição, extensão, posição e escala –princípios geográficos presentes na descrição da paisagem (MOREIRA, 2020). Essa intencionalidade do professor em relação ao ensino e ao conhecimento envolvido está diretamente ligada à aprendizagem dos estudantes, envolvendo as funções psíquicas superiores, como a percepção, a atenção e a memória, aliadas ao pensamento e à linguagem. Essas funções constroem em cada sujeito a sua própria representação do espaço, seja na mente ou em representações cartográficas.

A Cartografia assume uma importância nesse processo da análise do espaço a partir da categoria *paisagem*, pois mapas consistem em instrumentos que favorecem a leitura da paisagem em diferentes escalas. Além disso, podem auxiliar na compreensão para além das aparências, na busca da essência da constituição e dos processos que configuram a paisagem.

É nessa busca pela essência que entendemos a contribuição da Teoria da Geovisualização, pois incorpora aspectos cognitivos na leitura de mapas, considerando o leitor do mapa não mais um destinatário passivo de suas mensagens (FERNANDEZ, 2014). Essa mudança de paradigma sobre a leitura e a concepção de mapas nos leva a reconhecer a importância histórica da produção científica, ou seja, considerar o paradigma da Geovisualização não implica em invalidar os demais paradigmas trabalhados que embasam a Cartografia Escolar, pois conforme salienta Matias (1996, p.53), "não podemos conceber, num sentido histórico, algo moderno que não seja tributário daquilo que lhe precedeu, mesmo que em certos casos, o que geralmente ocorre, o moderno se institua como possível superação do passado (tradicional)".

Assim, o paradigma da Geovisualização fundamenta esta pesquisa, uma vez que considera jovens e crianças como sujeitos que pensam, criam, lembram e dialogam com os diferentes instrumentos culturais, como os mapas, não havendo passividade e permitindo ir além da teoria da comunicação, na emissão e recepção de uma dada mensagem. Refletir sobre os desdobramentos teórico-metodológicos que se estabelecem a partir da geovisualização e suas contribuições para o estudo da paisagem nos anos iniciais é um de nossos objetivos ao estudar a relação entre Cartografia e Geografia na formação do raciocínio geográfico. É fundamental, portanto, compreender a teoria da geovisualização.

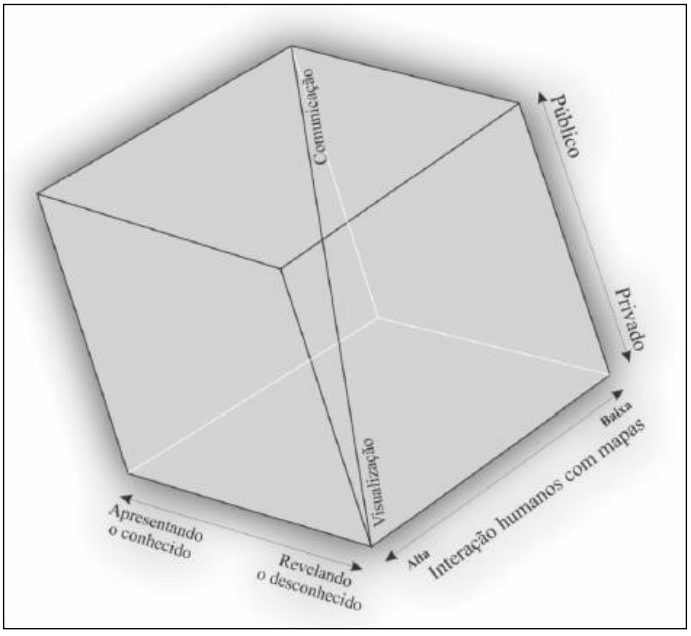
O termo *visualização* foi empregado pelos pesquisadores para descrever as criações cognitivas a partir da concretude dos objetos cartográficos, incluindo o pensamento visual e a comunicação visual (WOOD, 1994). Refere-se, portanto, aos caminhos cognitivos que se estabelecem entre a visualização e a construção de significados a partir dos elementos visualizados. Nesse sentido, a visualização não se trata de um novo aspecto da Cartografia, mas de uma renovação, por entender a utilização da Cartografia enquanto ferramenta de análise, que equilibra a comunicação e o pensamento visual. O modelo de visualização proposto por DiBiase (Figura 1) associa o uso privado das ferramentas de pensamento visual com a finalidade de uso público da comunicação visual, caminhando progressivamente da exploração à confirmação, à síntese e à apresentação (MACEACHREN, 1994).

Fonte: Bravo e Sluter (2019).

Figura 1. Modelo proposto por DiBiase.

A partir do trabalho de DiBiase e em resposta às diversas propostas no âmbito da Associação Cartográfica Internacional (ICA), MacEachren (ibidem) traz a representação gráfica da visualização a partir do tratamento da Cartografia como um cubo. O ponto de partida para essa compreensão é a relação entre a abordagem da *Visualização Científica*[3] a Cartografia, não apenas no que diz respeito à produção de mapas mas também a como usá-los (Figura 2). Assim, a representação tridimensional em formato de cubo consiste em um modelo criado para demonstrar o uso dos mapas, e é composto por três contínuos:

> (1) do uso do mapa que é privado (onde um indivíduo gera um mapa para suas próprias necessidades) para o público (onde os mapas previamente preparados são disponibilizados a um vasto público); (2) uso de mapa que é direcionado para revelar o desconhecido (onde o usuário pode começar apenas com o objetivo geral de procurar algo "interessante") versus apresentar o conhecido (onde o usuário está tentando acessar informações espaciais específicas); e (3) uso do mapa que tem alta interação humano-mapa (onde o usuário pode manipular o(s) mapa(s) de maneiras substantivas – como efetuar uma mudança em uma determinada visualização, alternando rapidamente entre muitos mapas disponíveis, mapas sobrepostos, mesclar mapas) versus baixa interação (onde o usuário tem capacidade limitada para alterar a apresentação). (MACEACHREN, 1994, p. 6-7).



Fonte: Bravo e Sluter, 2019.

Figura 2. Modelo "cubo" proposto por MacEachren.

A visualização rompe com as abordagens comunicativas estabelecidas até então, especialmente por pensar como os usuários interpretam e apropriam-se cognitivamente das informações trazidas pelos mapas. Partilhamos a ideia de que através da visão, uma série de processos cognitivos se estabelecem, conectando as imagens e palavras contidas no desenho do mapa com estruturas cognitivas já existentes na memória, e, assim, novas estruturas cognitivas são construídas dando significado aos mapas.

Para MacEachren (2004), o mapa não é um veículo de comunicação, mas uma das muitas representações do espaço, na qual visão e cognição permitem ao observador aprender o significado das informações apresentadas. Isso ocorre fundamentalmente por meio da interação entre o sujeito e o mapa. É nessa interação que novos esquemas mentais são elaborados, a partir dos quais a imagem mental derivada do mapa poderá ser compreendida.

O termo interação é entendido aqui como produção de conhecimento, contrariando a ideia de usar os mapas como mera ilustração ou alegoria. MacEachren (1994) afirma que é possível atingir níveis altos de interação sem o uso de computadores. Como exemplo o autor cita o desenho de linhas de gradiente máximo em um mapa topográfico, com o objetivo de visualizar mentalmente o padrão de escoamento de uma bacia.

Para Wood (1994, p.22)

> um mapa sem interação do leitor, um leitor que pode fazer interpretações e julgamentos, é totalmente passivo, não pode se comunicar, não oferece um discurso. A magia da descoberta ou invenção fica escondida até que o mapa seja tocado pela visão e pela mente do espectador.

Deste modo, nos propomos a pensar que a interação envolve promover a produção de conhecimento a partir do mapa. Salientamos ainda, que o ambiente digital favorece a aprendizagem, pois amplia a possibilidade de interação, seja na inserção de informação pelos usuários ou na produção de mapas colaborativos, como veremos a seguir.

É valido salientar que para MacEachren (1994, p. 8):

> ferramentas computacionais, no entanto, ampliam as possibilidades de "interação" com mapas e assim as possibilidades de facilitar o pensamento visual, tanto em qualidade, bem como de forma quantitativas.

A utilização das ferramentas digitais pela Geovisualização não se trata de simples incremento, mas se dá em um contexto de compreender como estas ferramentas de interface colaboram para aprendizagem pelos mapas, sendo fruto da agenda de pesquisa tratada por MacEachren e Kraak (2001).

Com isso, a interação é a possibilidade que os professores tem, ainda que em um mapa analógico, de promover atividades que interajam com as estruturas cognitivas das crianças, e mais ainda, as promovam e as qualifiquem. Assim como um mapa digital pode não oferecer nenhuma possibilidade interativa a depender da estratégia de sua utilização, um mapa analógico, bidimensional, pode oferecer oportunidades de produção de conhecimento, ainda que este usuário não inclua diretamente informações espaciais no mesmo.

Neste válido debate sobre a interação, emerge o interesse nos processos que se desdobram a partir da visualização dos mapas. Um entendimento que se faz importante não apenas para o cartógrafo, produtor de mapas, mas também aos professores que oportunizam e elaboram atividades de ensino em que os mapas são o principal instrumento para análise da paisagem em sua complexidade de relações.

CARTOGRAFIA ESCOLAR E A COGNIÇÃO

A cognição visual conecta as imagens do mapa com as imagens e estruturas conceituais já estabelecidas na memória do sujeito. Nesse sentido, mais do que decodificar e dar sentido aos elementos do mapa, o trabalho com esse instrumento deve lidar com o mundo real e considerar os processos cognitivos que se estabelecem na análise da realidade. Sob tal perspectiva, o mapa é compreendido como mediador entre um mundo mental interno e um mundo físico externo, sendo, assim, uma ferramenta que dá sentido ao universo, em diversas escalas, como Harley (1992) afirma.

Os estudos sobre a cognição e a representação espacial, como podemos notar no livro organizado por Almeida (2007), tiveram como base a epistemologia genética –elaborada especialmente no livro *A representação do espaço na criança* (1993), escrito por Piaget em parceria com Inhelder– e também se pautaram nas teorias da comunicação. Esses estudos tomam como princípio a construção do espaço matemático, compreendendo as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, que fomentam a iniciação cartográfica, as

noções de orientação e os deslocamentos no espaço. No entanto, os limites encontrados na Psicologia Genética em relação à construção do conhecimento geográfico mobilizaram pesquisadores a buscar outras referências sobre a aprendizagem na escola.

Saber como o aluno constrói o conhecimento é compreender que os processos através dos quais ocorre a aprendizagem estão relacionados às teorias que consideram o desenvolvimento humano como produto de fatores internos e externos, reconhecendo a influência da escola, do professor e da prática pedagógica e, mais que isso, a história do desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, isso é, a formação do sujeito cognoscente. Wiegand (2006) salienta que para construir o conhecimento, a educação deve estar à frente e apoiar o desenvolvimento infantil, em contraste com a visão de Piaget de que a educação dependia do nível de aprendizagem prévio das crianças.

Assim, os estudos ancorados na teoria histórico-cultural contribuem para as investigações acerca da aprendizagem da Cartografia na escola, por nos fornecer instrumental teórico para compreendê-la enquanto instrumento de pensamento sobre a construção do conhecimento humano e suas imbricações com a aquisição social da linguagem (ALMEIDA, 2019). Neste sentido, é central na escolarização trazer uma estrutura sistemática de conceitos científicos junto aos conceitos cotidianos concretos e não sistematizados que a criança traz à escola.

No cerne da Cartografia Escolar brasileira surge um termo criado no intuito de aproximar o ensino da Cartografia –compreendido como o momento de aquisição da linguagem cartográfica– do processo de alfabetização: a alfabetização cartográfica. Para Simielli (2010), a alfabetização cartográfica ocorre no trabalho com noções básicas de visão vertical e oblíqua, de ponto, linha e área e imagem tridimensional e bidimensional. Assim, a partir dos anos iniciais, a sistematização de elementos como legenda, proporção e escala e orientação favorece o processo de leitura e escrita de mapas, ou seja, a representação gráfica e a compreensão do espaço.

Entendemos a alfabetização como um processo que extrapola a decodificação e permite que o indivíduo adentre na cultura letrada, no domínio consciente da escrita e da leitura e no entendimento das diversas linguagens (FREIRE, 1967). Desse modo, a ação de alfabetizar cartograficamente envolve ensino e aprendizagem, professores e estudantes, extrapolando a assimilação de código e significado. O processo de alfabetização necessita de sentido e entendimento sobre a realidade representada, o que nos leva a pensar a contextualização desses elementos tão caros para a aquisição da linguagem cartográfica.

Para Almeida e Juliasz (2014), a Cartografia Escolar deve ser apresentada na Educação Infantil e prosseguir nos anos iniciais para o desenvolvimento do pensamento espacial e da aquisição da linguagem cartográfica, de modo contextualizado e consciente da função social de tal linguagem. Dessa forma, compreender o porquê se faz um mapa ou um desenho do espaço é obter o entendimento de que se comunica e registra uma informação espacial para analisar as relações no espaço, ou seja, o mapa tem contexto, história, autor e intenção, assim como qualquer instrumento cultural.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO TEÓRICA

Quando há a compreensão dos signos no mapa, a criança desenvolve processos de abstração, os quais são internalizados, desenvolvendo novas estruturas conceituais em conexão com a realidade. Ao entrar em contato com o mapa, a criança se depara com um conjunto de cores, símbolos e palavras, ainda sem significados, que passam por estruturas cognitivas parciais. Estas estruturas não são subjacentes, nem são representações da realidade, mas ativam signos e estruturas já apropriados e desenvolvidos na memória de longo prazo, operando na memória de trabalho e podendo ser modificadas e modeladas conforme pensamentos e discursos (WOOD; FELS, 2008).

Compreender os processos cognitivos, o "como" as crianças pensam os mapas e as representações espaciais, pode nos auxiliar a desenvolver atividades de ensino adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do pensamento espacial. Esta compreensão é o pressuposto para estabelecer a análise teórica das contribuições da geovisualização para a alfabetização cartográfica com base no cubo proposto por MacEachren (1994), e seus eixos: público-privado, revelar o desconhecido-apresentar o conhecido e interação humano-mapa.

O eixo "privado-público" presente no cubo diz respeito ao público-alvo do mapa. Ao fazermos uma analogia entre a finalidade dos mapas e os mapas presentes da vida do sujeito, entendemos que alguns podem ser produzidos a partir da realidade subjetiva, no intuito de representar suas visões e compreensões sobre o espaço, e outros mapas e objetos cartográficos vão sendo trazidos pela escola ou pelo cotidiano ao longo da vida. A partir da concepção do desenvolvimento cognitivo, este eixo envolve as funções psíquicas (memória, atenção, imaginação e pensamento), as quais formam-se a partir do processo de construção e leitura e interpretação dos mapas.

No eixo "revelar o desconhecido-apresentar o conhecido", a analogia proposta anteriormente se estabelece quando encaramos o mapa como um dos signos necessários para a apropriação do entendimento sobre os mapas, os quais, quando relacionados aos conceitos geográficos, propiciam a compreensão da lógica de organização dos arranjos espaciais. Segundo essa análise, os mapas são instrumentos dotados de linguagem que propiciam corroborar e questionar conhecimentos a respeito do espaço e desvelar características até então não percebidas sobre este, formando novas compreensões sobre o lugar e a paisagem. O trânsito entre a revelação do desconhecido e a apresentação do conhecido leva à formação de novos conceitos, de modo que ocorre uma aprendizagem aproximada daquilo que já se tem uma noção e de um conhecimento empírico sobre um determinado dado espacial. Esses elementos nos permitem compreender a transição do Nível de Desenvolvimento Atual para a Zona de Desenvolvimento Iminente de acordo com a psicologia histórico-cultural, pois através deles podemos analisar "como" os mapas em atividades no processo de mediação podem colaborar nos dois momentos.

No eixo "interação humano-mapa", o aporte tecnológico oferecido à Cartografia nas últimas décadas, bem como sua popularização, oferece cada vez mais possibilidades de interação dos usuários, o que nos permite compreender níveis entre alta e baixa interação.

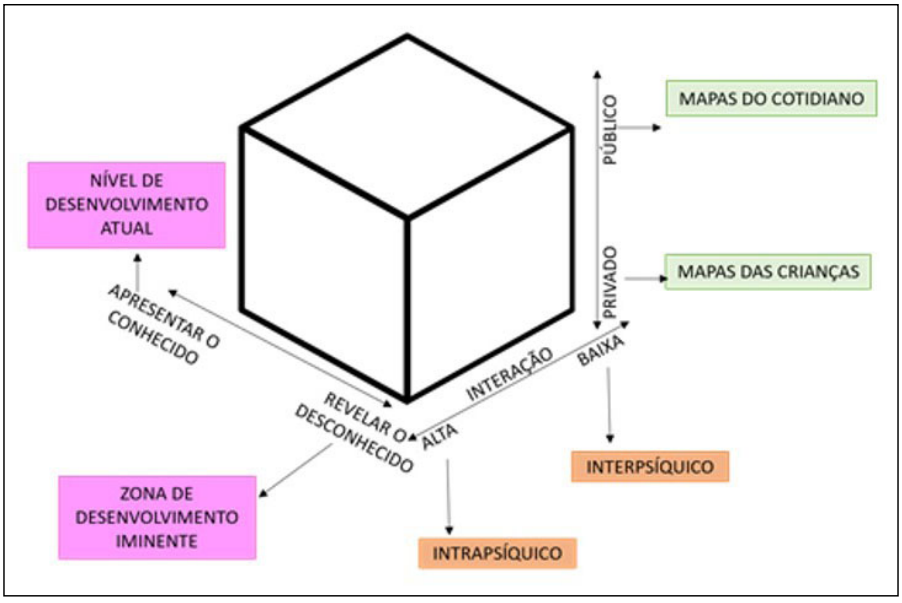
Procuramos neste estudo, relacionar a interatividade alta e baixa com a aquisição da linguagem cartográfica, o que pressupõe a internalização de instrumentos que permitam interagir com os mapas de forma objetiva e consciente, mediante a complexificação das interações possíveis.

Nesse sentido, entendemos que as interações com o mapa, enquanto signo de uma informação e um pensamento espacial, possibilitam maior internalização da função social do mapa bem como da análise que se pode fazer sobre os dados espacializados. A maior interatividade -seja através de propostas que permitam a cognição ou na utilização de softwares em ambiente digital-, permite a compreensão de que o mapa pode ser modificado, lido, interpretado, elaborado, ou seja, torna-se possível a compreensão de que o mapa é linguagem socialmente construída e envolve o pensamento espacial.

Enquanto instrumento de análise teórica, cada um dos eixos relaciona-se aos processos de formação do psiquismo humano no processo de aquisição da linguagem cartográfica e às práticas docentes com base na indissociabilidade entre as práticas cartográficas e as categorias geográficas, como a paisagem. Os resultados obtidos dessas reflexões sobre o cubo e as relações de ensino são apresentados a seguir.

O "CUBO" E A APRENDIZAGEM: RESULTADO

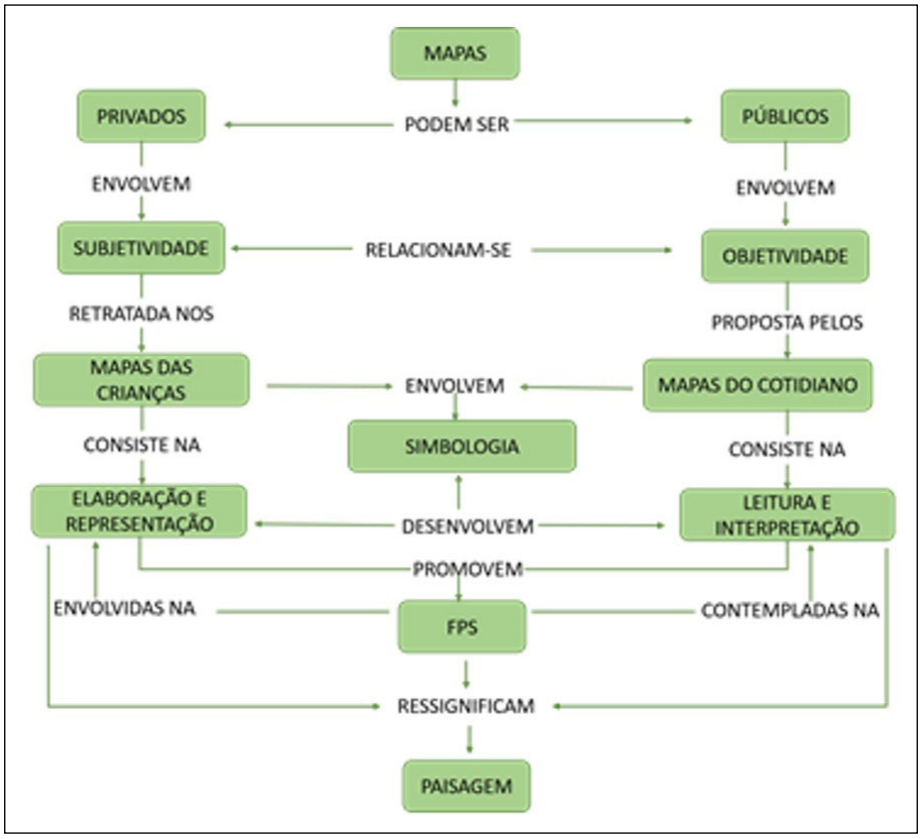
A Teoria da Geovisualização materializada no cubo de MacEachren (1994) nos permite compreender a posição dos mapas no cubo teórico, de acordo com o usuário e a finalidade do material cartográfico. Em nossa pesquisa, tomamos os eixos propostos pelo estudioso para também pensar o processo de aprendizagem, com foco no desenvolvimento da alfabetização cartográfica pelas crianças (Figura 3).



Fonte: Compilado pelas autoras.

Figura 3. O "cubo" e a alfabetização cartográfica: analogias e possibilidades.

Iniciamos a discussão pela relação entre o eixo privado-público e o desenvolvimento do psiquismo humano, que pode ser compreendida na Figura 4.



Fonte: Compilado pelas autoras.

Figura 4. Eixo público-privado.

Sobre os mapas privados, MacEachreen (1994, p.6) define como "o uso do mapa que é privado, onde um indivíduo gera um mapa para suas próprias necessidades". São mapas cujo foco é a pesquisa privada, utilizados em situações particulares e sem divulgação. Tais mapas aproximam a Cartografia e a Geografia, pois ajudam os indivíduos a pensar espacialmente (id, ibid).

Avançando nessa análise, propomos uma conexão entre os mapas privados e os mapas produzidos pelas crianças no início da idade escolar, sob a ótica da cognição. Consideramos que no processo de construção de mapas a partir de seus itinerários e suas representações mentais de espaços diversos e de seu espaço vivido, a criança produz um mapa para a sua necessidade de expressão, iniciando a compreensão da função social do mapa e concretizando suas formas de pensar o espaço.

Vigotski (1995) afirma que a formação das estruturas psíquicas superiores se dá no processo de desenvolvimento cultural, e essas funções se configuram na totalidade e de forma dialética –em contradições que vão se estabelecendo entre uma e outra, em negação, reestruturação–, porém com suas especificidades. Nesse processo, os signos adquirem papel fundamental na alteração de toda a estrutura. Assim, ao tomarmos o mapa enquanto signo,

entendemos que essa representação espacial possibilita e instrumentaliza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O trabalho com mapas e itinerários a partir da categoria paisagem corrobora esse processo de estruturação e reestruturação do psiquismo, uma vez que as representações espaciais conectam os elementos da realidade sentida e percebida aos elementos gráficos, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Assim, os primeiros mapas desenhados pelas crianças mobilizam inicialmente a sensação enquanto captação sensorial do real –na relação direta do sujeito com o objeto e os elementos a serem sentidos– e a percepção enquanto atribuição de significado às impressões sensoriais. Dessa forma, quando há coincidência entre a sensação captada e a hipótese perceptual, estabelece-se a completude do processo perceptual.

Outra função psíquica superior a ser destacada nesse processo de aquisição da linguagem cartográfica é a atenção. Vigotski (2021) destaca que a criança reorganiza seus processos internos através de uma forma mediada de atenção, convertendo um instrumento externo em uma operação interna. A partir da utilização de palavras, o adulto dirige a atenção da criança para os objetos em torno dela, criando poderosas instruções-estímulos. Essas relações entre crianças e adultos formam vivências que constituem a memória, a qual tem função catalisadora no desenvolvimento das demais funções psicológicas da criança. Para Vigotski (2007, p.50), "a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos".

Observamos então que o mapa da criança constitui excelente oportunidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, ao mesmo tempo, a representação do espaço vivido. Almeida (2004) afirma que o desenho das crianças consiste em um sistema de representação, pois não se trata de uma simples cópia dos elementos gráficos, mas da interpretação da realidade, da elaboração gráfica sobre dados espaciais percebidos e observados. Desse modo, a partir das ações propostas pelo professor, cria-se condição para que as crianças reflitam sobre o espaço onde vivem, representando suas formas de pensar e entender o espaço. Vale salientar ainda que "a capacidade de um indivíduo para representar um espaço de referência, como a localidade ou vizinhança em forma de mapa depende em grande parte do conhecimento desse espaço" (WIEGAND, 2006), daí a importância do reconhecimento do local e trabalhos de saídas de campo para observação da paisagem, junto às atividades de criação de mapas.

A partir do entendimento de que seus mapas representam uma interpretação do espaço, quando as crianças se deparam com os mapas do cotidiano, sejam mapas midiáticos ou trazidos pelo professor –relacionados ao extremo público do eixo proposto por MacEachren (1994) –, as funções psíquicas superiores continuam a se desenvolver a partir dos processos cognitivos que se estabelecem na leitura e interpretação desses mapas. Trata-se de um processo contínuo da formação do pensamento e está relacionado às novas linguagens usadas por crianças e adultos.

Para MacEachren (1994), os mapas públicos são preparados para um vasto público e tratam das mais variadas temáticas. O que os difere de forma imediata dos mapas privados é o fato de abrangerem temas que atendem a um número maior de pessoas. Sua função é principalmente a "transferência de conhecimento de poucas pessoas para muitas pessoas" (ibid, p. 8).

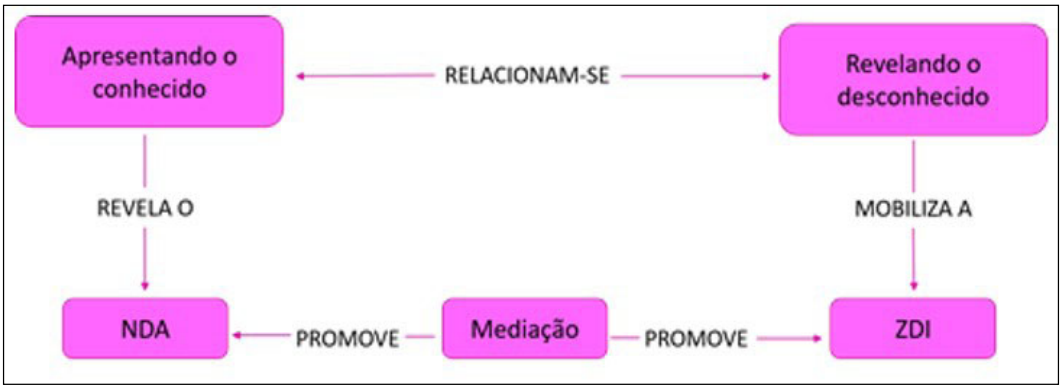
Em termos cognitivos, relacionamos o extremo público do eixo aos mapas que fazem parte do cotidiano das crianças, e também os mapas propostos em atividades didáticas. Aqui destacamos os mapas veiculados pelos noticiários, mapas em redes sociais, e ainda mapas oferecidos pelos professores em ambiente analógico ou digital, que promovam uma interação das crianças, mobilizando e requalificando os conhecimentos já adquiridos pelas crianças. MacEachren (2004) destaca que para entendermos como a visão e a cognição reagem a estímulos antinaturais como os mapas, é primordial pensar como os sujeitos entendem as representações e os processos usados para lidar com o mundo real.

Desta forma, fica claro que as funções psíquicas superiores sofrem saltos qualitativos a cada nova aquisição de informações obtidas a partir do mapa. Isso porque, conforme destaca Vigostki (2009), uma nova estrutura de generalização se constrói, modificando as operações de pensamento acessível à criança. Os mapas se constituem então como importantes instrumentos de aquisição de novos conhecimentos e, por sua vez, provocam transformações qualitativas nas funções psíquicas superiores.

Além disso, quando trabalhamos com os mapas, oferecemos a possibilidade da imaginação e da criação de cenários que são apresentados a partir de símbolos e informações espacializadas. A imaginação envolve um processo de associação, no qual ocorre a união de elementos dissociados e modificados, como a união subjetiva de imagens à objetividade científica, que ocorre por exemplo com os conceitos geográficos (VIGOTSKI, 2018). Dessa forma, é possível conectar as imagens que para a criança estão associadas à categoria *paisagem* e a conceitos como *rural, urbano, cultural* ou *natural*, na reconstituição desses espaços.

A formação de conceitos científicos e do pensamento também envolve a imaginação e a memória. Algo que se reflete na aprendizagem da Geografia por meio da categoria *paisagem*, uma vez que mesmo sem estar presencialmente nas localidades representadas pelos mapas públicos, a associação com paisagens que fazem parte do imaginário infantil leva à criação (ou recriação) das características fundamentais dessas localidades.

Levando isso em consideração, passamos a analisar o eixo "revelar o desconhecido-apresentar o conhecido". No movimento que se estabelece entre a produção de mapas e a leitura e interpretação de mapas públicos e privados, a criança pode ampliar seu Nível de Desenvolvimento Atual (NDA), apresentando o conhecido, e quando desafiada a trabalhar em sua Zona de Desenvolvimento Iminente, pode revelar o desconhecido (Figura 5).



Fonte: Compilado pelas autoras.

Figura 5. Eixo apresentar o conhecido-revelar o desconhecido.

Para MacEachreen (1994), ao apresentar o conhecido, os mapas trabalham para localizar informações espaciais específicas – referindo-se a mapas que trazem informações básicas sobre o espaço. Quando trazemos para o ambiente escolar as atividades com esses mapas, seja na produção ou na leitura e interpretação, o professor pode corroborar informações e conhecimentos já adquiridos sobre o espaço, apresentando o conhecido, e, portanto, reconhecendo o NDA das crianças.

Destacamos a utilização de ferramentas como *Google Maps* e *Google Earth*. Para Moreira (et al, 2021), tanto o *Google Maps* como o *Google Earth* fornecem imagens de satélites e mapas, que podem ser utilizados como ferramenta de aprendizagem nas aulas de Geografia, pois possibilitam uma análise do local estudado, em suas dinâmicas naturais, sociais, econômicas e ambientais de acordo com seu tempo histórico.

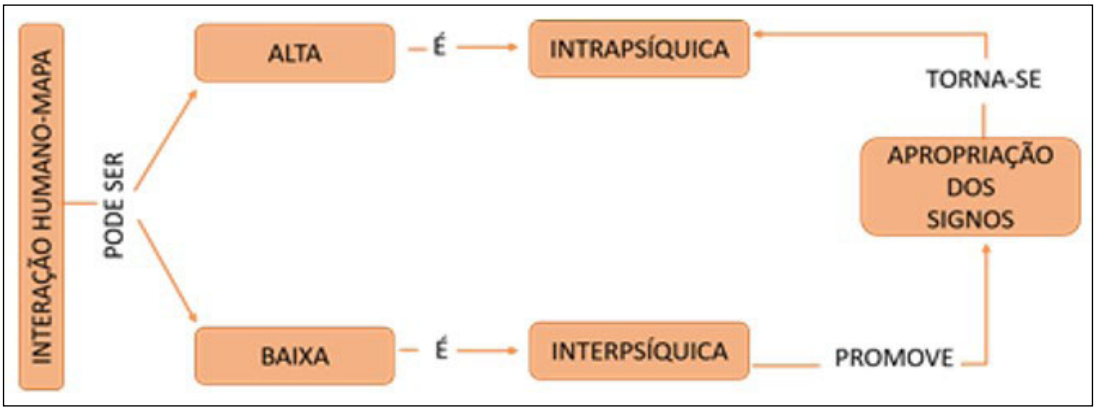
Vigotski (2021, p. 121) afirma que o NDA consiste nos "resultados do desenvolvimento no dia de ontem", ou seja, o que foi efetivamente aprendido e atividades nas quais a criança demonstra autonomia, uma vez que as funções necessárias àquelas atividades já foram desenvolvidas. Assim, quando apresentamos o conhecido, confirmamos ou refutamos hipóteses levantadas pelas crianças sobre o espaço. MacEachren (2004) destaca que os mapas, mais do que dar visibilidade aos dados, são instrumentos ativos no processo de construção/elaboração do pensamento, provocando a busca de estruturas e o levantamento de hipóteses. Nesse sentido, os mapas não apenas apresentam, mas exploram e constroem informações e novas compreensões sobre os dados apresentados. Portanto, atividades que envolvem o uso de objetos cartográficos junto ao estudo da paisagem podem instigar o pensamento a compreender as configurações em sua forma e estrutura, incentivando a busca de um entendimento que vá além de sua aparência, mas alcance sua essência, sua gênese e os processos que constituem a paisagem.

Além disso, podemos considerar a aquisição de novos conhecimentos nas situações de ensino que envolvem a paisagem e a leitura e produção de mapas. Para Vigotski (2021), o trabalho do professor ocorre também na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), ou seja, o desenvolvimento mental que há de vir, visando a marcha interna da formação do psiquismo. Por mais satisfatório e confortável que seja trabalhar com o nível de desenvolvimento atual, o desafio do professor encontra-se exatamente em compreender qual é esse conhecimento

que está ao ponto de ser alcançado pela criança. Prestes (2020) destaca que ao usar a palavra "iminente", Vigotski não se refere à obrigatoriedade ou ao imediatismo de desenvolvimento, mas entende que existem possibilidades de o mesmo acontecer quando há a orientação de adultos e a colaboração com companheiros mais aptos.

Buscamos, então, relacionar a ZDI com os mapas que revelam o desconhecido, os quais trazem uma visão mais ampla sobre a realidade e temas mais específicos, com escalas variadas. MacEachren (1994) afirma que mapas que revelam o desconhecido podem atrair o usuário pelo simples fato de buscar uma informação "interessante". Como exemplo, temos os modelos digitais de elevação do terreno que permitem a visualização de feições geomorfológicas. Entendemos que esse tipo de mapa pode ser utilizado para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica por trazer escalas menores e contextos mais variados. Acrescenta-se ainda a possibilidade de relação entre esses mapas e os contextos trazidos por eles com as categorias e conceitos da Geografia. Incluí-se aqui a *paisagem*, mas não a paisagem estática e estigmatizada, e sim como categoria balizadora do entendimento de processos e contextos mais amplos que a realidade dos estudantes. Wiegand (2006) conclui que, quando os professores são capazes de identificar o que vem a seguir em relação aos conceitos e habilidades cartográficas e relacioná-los ao desenvolvimento cognitivo das crianças, a aprendizagem é mais eficaz. Por isso, o trabalho com mapas deve ser precedido de um planejamento, que contemple a ideia de desenvolvimento longitudinal e de atividades de ensino intencionais, encadeadas e contextualizadas, que permitam mudanças de pensamento e ações frente aos materiais cartográficos.

Quanto ao eixo de interação humano-mapa, MacEachren (1994) esclarece que os mapas podem oferecer alta ou baixa interação na interface com o usuário. Os avanços tecnológicos integrados à cartografia nas últimas décadas têm introduzido ferramentas e softwares que permitem a manipulação e interação com os dados e banco de dados, tornando os mapas mais que meros transmissores de informação, mas possibilidades de construção de conhecimento. Podemos relacionar esse eixo com a aquisição da linguagem cartográfica pela criança e, mais uma vez, com o processo de alfabetização cartográfica, visto que apenas a partir da aquisição da linguagem cartográfica é possível interagir com os mapas (Figura 6).



Fonte: Compilado pelas autoras.

Figura 6. Eixo interação humano-mapa.

Segundo Martins (2015, p. 30), a internalização dos processos interpsíquicos e intrapsíquicos se dá a partir da apropriação dos signos, que são "os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, consequentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico". Para Vigotski (1995), o interpsíquico refere-se ao plano social, entre os homens, enquanto o intrapsíquico se dá no plano psicológico, dentro da criança, como categoria intrapsíquica. O autor acrescenta ainda que essa passagem do externo para o interno transmuta o processo em si, bem como as estruturas e funções. Nesse sentido, a alfabetização cartográfica implica na internalização de um processo externo à criança: a capacidade de construir e interpretar mapas, e, portanto, interpessoal. Quando internalizada, se converte em um processo intrapessoal, no qual essas habilidades são incorporadas ao psiquismo do sujeito.

Assim, o primeiro contato da criança com os mapas ainda acontece em um contexto de baixa interatividade, e mesmo quando o contexto tecnológico amplia as possibilidades de interação, apenas a aquisição da linguagem cartográfica e o processo de alfabetização cartográfica oferecem sentido ao uso dos mapas. Destacamos aqui a possibilidade de utilização pela criança do *Google my maps*, uma ferramenta de utilização gratuita, que permite a inserção de informações do cotidiano das crianças e ampliar não apenas a possibilidade de interação, mas também a espacialidade dos fenômenos sociais. Além disso, os conceitos geográficos fornecem a base teórica e o entendimento de mundo de modo sistematizado, para que os mapas estabeleçam conexão com a realidade e enriqueçam a compreensão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o professor compreende seu objeto e a organização de seu ensino, pode promover a formação de conceitos e compreensões mais sistematizadas e amplas acerca da realidade, considerando as linguagens, os conceitos científicos e o desenvolvimento humano. Desse modo, além de conhecer a base teórica que fundamenta o ensino de Geografia e o uso da Cartografia, torna-se importante compreender como as aulas contribuem para a formação do psiquismo humano e para a construção de ferramentas de entendimento da realidade pelos sujeitos.

A análise apresentada neste texto busca sugerir as possibilidades de intervenção do professor no processo de alfabetização cartográfica, bem como salientar a necessidade de que este processo venha fundamentado nos conceitos geográficos, compreendendo, assim, a interação criança e mapa, a formação de novos conhecimentos e o reconhecimento daqueles já desenvolvidos, e o uso e produção de mapas.

Concluímos que a Teoria da Geovisualização nos fornece instrumental teórico para a compreensão da relação entre os mapas, a categoria *paisagem* e o desenvolvimento humano, pois considera o "como" o sujeito se relaciona e aprende as representações cartográficas.

Para o professor que desenvolve a alfabetização cartográfica, pensar em sua prática a partir da Geovisualização, traz a possibilidade de entender os processos cognitivos que se desenvolvem através e a partir da Cartografia. E ainda, refletir como as interações em meios digitais ou analógicos podem ser produtoras de conhecimento tendo a Cartografia enquanto linguagem. MacEachren (1991) destaca a relevância de pensar que tipos de informação podem ser adquiridas a partir de mapas, como funciona o processo de aprender

com mapas. E conclui que aprender com mapas é um processo gradual, que se relaciona intrinsicamente com a forma como as pessoas aprendem sobre o espaço e como lidam com aspectos espaciais de seu ambiente.

Dessa forma, a Teoria da Geovisualização atrelada à Teoria Histórico-Cultural nos permite compreender a alfabetização cartográfica e o desenvolvimento de habilidades e atividades de construir, ler e interpretar mapas, estes compreendidos como elementos da cultura humana a serem internalizados na constituição do sujeito.

NOTA

3 Di Biase define a visualização científica baseada em mapas, incluindo todos os aspectos da utilização de mapas na ciência, desde a exploração inicial de dados e formulação de hipóteses até à apresentação final dos resultados (apud MACEACHREN, 1994, p.2).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Editora Contexto. 2007.

ALMEIDA, R. D. Cartografia escolar e pensamento espacial. Goiânia: **Signos Geográficos**, v. 1, p. 2 -17, 2019.

ALMEIDA, R. D.; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e Tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

BRAVO, J. V. M.; SLUTER, C. R. As pesquisas sobre o uso dos mapas com foco nas tarefas de leitura, Uso e produção de geoinformação. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 71, n. 2, p. 542-569, abr./jun. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FERNÁNDEZ, P. I. A.; BUCHROITHNER, M. F. **Paradigms in Cartography**: An Epistemological Review of the 20th and 21st Centuries. Heidelberg: Springer, 2014.

FURLAN, S. A. Paisagem. In: CARLOS, A. F; CRUZ, R. A. **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019.

HARLEY, J, B. **Deconstructing the Map.** Evanston, IL: Program of African Studies, Northwestern University, n. 3, p. 10-13, 1992.

MACEACHREN, A. M. A. M. The role of maps in spatial knowledge acquisition. **The Cartographic Journal**, 28:2, 152-162, 1991.

MACEACHREN, A. M. A. M. Visualization in Modern Cartography: Setting the Agenda. In: MACEACHREN, A. M.; TAYLOR, D. R. F. **Visualization in Modern Cartography**. Oxford: Pergamon, 1994.

MACEACHREN, A. M. **How Maps Work: Representation, Visualization and Design.** New York: The Guilford Press, 2004.

MACEACHREN, M. A. KRAAK, M. J. Research Challenges in Geovisualization. **Cartography and Geographic Information Science**, Vol.28, n.1, 2001.

MARTINS, E. R. Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, p. 33-51, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74047>. Acesso em: 9 abr. 2022.

MARTINS, L. M**. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores associados, 2015.

MATIAS, L. F. **Por uma cartografia geográfica:** uma análise da representação gráfica na geografia. Dissertação de Mestrado em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

MOREIRA, P.O. (et al). Tecnologias educacionais voltadas para o ensino da geografia: o uso do Google Earth e do Google Maps. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 41332-41347 apr 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28685>. Acesso em 21 mar 2022.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2020.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Tradução Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2020.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SIMIELLI, M. H. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 71-93.

SUERTEGARAY, D.M.A. Espaço geográfico, uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, D.M.A. *et al.* **Ambiente e lugar no espaço**: a grande Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WIEGAND, P. **Learning and Teaching with Maps**. New York: Routledge, 2006.

WOOD, M. Visualization in Historical Context. In: MACEACHREN, A. M.; TAYLOR, D. R. F. **Visualization in Modern Cartography**. Oxford: Pergamon, 1994.

WOOD, D.; FELS, J. The Natures of Maps: Cartographic Constructions of the Natural World. **Cartographica**, Toronto, v. 43, n. 3, p. 189-202, 2008.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3055

O ESTUDO DAS PAISAGENS DO LUGAR DE VIVÊNCIA PELO ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA/BA/BRASIL

THE STUDY OF THE LANDSCAPES OF THE PLACE OF LIVING THROUGH THE GEOGRAPHIC SCHOOL ATLAS OF JACOBINA/BAHIA/BRAZIL

EL ESTUDIO DE LOS PAISAJES DEL LUGAR DE VIVENCIA A TRAVÉS DEL ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE JACOBINA/BAHIA/BRASIL

Joseane Gomes de Araújo[1]
Andréa Aparecida Zacharias[2]

RESUMO: Este trabalho reflete sobre o ensino da Geografia a partir do lugar de vivência e a ampliação das discussões teórico-conceituais como papel relevante na significação dos conceitos geográficos em sala de aula. A metodologia adotada baseou-se nos caminhos metodológicos apresentados por Araújo (2022) que traz a abordagem qualitativa com caráter exploratório, bibliográfico e documental concretizada a partir da realização de questionários e oficinas pedagógicas. Os resultados mostraram que o uso das paisagens do lugar de vivência (município) pode proporcionar a visão integral da representação espacial dos lugares, aproximar os objetivos do conhecimento geográfico (instrumental teórico) dos objetivos da Geografia escolar (saber escolar) e da realidade dos alunos, além de possibilitar o diálogo entre os conceitos e a realidade do lugar, para se evitar a aplicação mecânica do que é produzido na escola e o que é vivido fora dela, propiciando a análise crítica da realidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Conceitos geográficos. Mediação didática. Aprendizagem.

1 Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/BA. Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – PPGG/IGCE/UNESP/Campus de Rio Claro-SP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2622-0186. LATTES: http://lattes.cnpq.br/1683191575242262. E-mail: jgaraujo@uesc.br
2 PhD em Geografia, Profª. da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/FCTE-Campus de Ourinhos-SP, Profª. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Geografia - UNESP/Campus de Rio Claro-SP, Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9992-7927. LATTES: http://lattes.cnpq.br/8074996481293417. E-mail: andrea.zacharias@unesp.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: This work reflects on the teaching of Geography from the place of living and the expansion of the theoretical and conceptual discussions as a relevant role in the signification of the geographical concepts in the classroom. The adopted methodology was based on the methodological paths presented by Araújo (2022), which brings the qualitative approach with an exploratory, bibliographical and documentary character, carried out through questionnaires and pedagogical workshops. The results showed that the use of the landscapes of the place of living (town) may provide the complete view of the spatial representation of places and bring the goals of the geographic knowledge (theoretical instrument) closer to the goals of the school Geography (school knowledge) and to the reality of the students, besides enabling the dialogue between the concepts and the reality of the place of living, in order to avoid the mechanical application of what is produced in school and what is experienced outside it, thus enabling the critical analysis of reality.

Keywords: Geography teaching. Geographical concepts. Didactic mediation. Learning.

RESUMEN: Este trabajo reflexiona acerca de la enseñanza de la geografía desde el lugar de vivencia y la ampliación de las discusiones teórico-conceptuales como papel relevante en la significación de los conceptos geográficos en el aula. La metodología adoptada se basó en los caminos metodológicos presentados por Araújo (2022), que trae un abordaje cualitativo, de carácter exploratorio, bibliográfico y documental, concretada mediante la realización de cuestionarios y talleres pedagógicos. Los resultados demostraron que el uso de los paisajes del lugar de vivencia (municipio) puede proporcionar la visión integral de la representación espacial de los lugares, acercar los objetivos del conocimiento geográfico (instrumento teórico) a los objetivos de la geografía escolar (conocimiento escolar) y a la realidad de los estudiantes, además de hacer posible el diálogo entre los conceptos y la realidad del lugar, para que se evite la aplicación mecánica de lo que se produce en la escuela y lo que se vive fuera de esta, así propiciando el análisis crítico de la realidad.

Palabras clave: Enseñanza de geografía. Conceptos geográficos. Mediación didáctica. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O pensamento sobre o ensino, saberes e práticas dos docentes em Geografia, no contexto da educação básica, remete ao aprofundamento pela compreensão das abordagens teóricas propostas pelas diferentes escolas ao longo da história e às especificidades das estratégias metodológicas, atentando à relevância da mediação do professor em sala de aula.

Nesse contexto, torna-se importante pensar a potencialização da educação geográfica como processo que se constitui no desdobramento de aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais da sociedade para a formação da consciência espacial-cidadã e para a mobilização do pensamento espacial[3]. Desse modo, a complexidade se estabelece no contexto

do processo educativo e para ser superada é necessário o incentivo às diferentes estratégias, especialmente no campo pedagógico-didático, com ênfase na elaboração de raciocínios mais amplos e críticos capazes de compreender as forças conflitantes que regem a dinâmica escolar e a sociedade. Além disso, o desafio é ainda maior quando se pretende dar conta do desenvolvimento de aprendizagens significativas[4], no momento em que se torna evidente a necessidade da mediação didática, no intuito de problematizar, fazer perguntas, além de estabelecer um diálogo duradouro e consistente sobre os aspectos postos pela realidade.

Assim, o reconhecimento da prática pedagógica, a partir de uma ação contextualizada, respeitando as especificidades e a diversidade de pensamentos influenciados pelas vivências e perspectivas teóricas, evidencia a necessidade de uma tendência sociocultural[5] baseada em relações efetivas entre professor e conteúdo.

Essa prática é capaz de superar a Geografia que se apoia em princípios tradicionais, de modo que as abordagens teóricas possibilitem a compreensão do espaço geográfico, reconhecendo-o em suas complexidades e multidimensionalidades, além de propiciar as associações escalares em sua relação com o cotidiano, tendo como base os diálogos e os grupos de discussões.

Pensando sobre essas questões, elaboramos algumas proposições sobre a importância da mediação didática e do estudo do lugar, na busca pela aprendizagem significativa e pela autonomia docente nas práticas didático-pedagógicas da Geografia. Para o desafio prevalente, os passos percorridos, inicialmente, basearam-se no aprofundamento de textos que viabilizam possibilidades para (re)pensarmos os caminhos da aprendizagem geográfica, considerando a tríade de mapas municipais, funções intelectuais e estudo das paisagens do lugar. Posteriormente, em um segundo momento, por meio de oficinas pedagógicas, ressaltamos que as representações cartográficas de temáticas relacionadas ao lugar de vivência são potencializadoras da construção de práticas pedagógicas capazes de envolver os estudantes, oportunizando uma melhor percepção espacial. Ademais, tais representações estimulam a formação de conceitos geográficos que despertam o interesse pelas características e pela dinâmica da história do lugar e suas paisagens, apoiado em seus registros de forma mais participativa e crítica.

AS FUNÇÕES INTELECTUAIS DO ESTUDO DA PAISAGEM PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGCAS NA GEOGRAFIA

Independente da escala geográfica, é possível investigar os processos naturais, sociais, políticos, econômicos e culturais que podem ser estruturados e/ou produzidos por diferentes aspectos e agentes sociais. Nesse sentido,

> [...] estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. (CALLAI, 2017, p. 84)

Essas considerações são suficientes para justificar a relevância das propostas de estudos e pesquisas geográficas da representação dos fenômenos e/ou eventos do lugar, assente em paisagens, nas aulas de Geografia. A prática, sem dúvidas, demanda um trabalho descentralizado e disposto ao diálogo entre professores, alunos e conteúdo. Entretanto,

> [...] para que aconteça a mediação, alguns fatores são importantes. Um deles a se destacar é como os professores analisam suas interações com os alunos e os saberes geográficos; e outro sobre a concepção pedagógica que conduz suas aulas. Outro elemento é a própria disciplina e o que ensinar sobre ela. (SACRAMENTO, 2015, p. 13)

Essa reflexão estabelece um tensionamento teórico sobre o conceito de paisagem, no contexto da Geografia escolar, quando analisado na perspectiva da multiescalaridade, da singularidade, da originalidade das relações desenvolvidas em diferentes contextos, com sujeitos distintos e no reconhecimento da contribuição desse conceito em sua interface com outras noções e/ou conceitos geográficos. Pois, a paisagem "não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc" (SANTOS, 1991, p. 61).

Ademais, o conceito de paisagem é dotado de particularidades, tanto no contexto das relações diárias, quanto no processo de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles referentes às intervenções necessárias à mobilização do raciocínio, articulando algumas perspectivas que cooperam para dar significação aos conteúdos estudados. Isso porque,

> [...] na escola, o período dos anos iniciais de escolarização corresponde àquele em que são construídos os conceitos básicos da área e que são fundamentais para a vida: são os conceitos sobre grupo/espaço/tempo que permitem responder às questões relativas à identidade (*quem sou eu*), ao reconhecimento da própria história (*onde vivo*), à identificação do espaço e às condições de produção material (*como vivo*), às condições de vida em sociedade e o pertencimento ao mundo (*com quem vivo*). O entendimento desses conceitos, que fornece elementos fundamentais à formulação de respostas àquelas questões, pode ser viabilizado por meio de atividades que estejam assentadas na realidade concreta dos estudantes e num espaço e tempo objetivamente definido. Nesse contexto, o estudo do lugar constitui-se um conteúdo significativo para este período escolar, pois confere concretude ao lugar onde vive o estudante, ao delimitar um determinado tempo e espaço e, por conseguinte, permitir a análise de todos os aspectos da complexidade de uma determinada localidade. Assim, os elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo, tornam-se concretas, por estarem próximos ao estudante. Por isso tornam-se decodificáveis, adquirem sentido, permitem constatações, comparações, deduções, conclusões, por conter elementos simbólicos já conhecidos. Desse modo, o conhecimento da realidade consiste no processo de reconhecimento do que existe no lugar, com as devidas explicações para o que acontece e a análise crítica de como se dispõem as coisas. (LEITE, 2018, p. 9)

As abordagens dos conteúdos geográficos com base no lugar de vivência[6], *per se*, não ampliam as possibilidades de mobilização do pensamento espacial. É o tratamento didático baseado numa concepção pedagógica e que considera a mediação como uma estratégia relevante na aproximação dos conteúdos com os sujeitos que pode fortalecer o diálogo e as tensões para o desenvolvimento do pensamento crítico na perspectiva da relevância social da Geografia e na operacionalização dos conceitos. Assim, o papel do professor nesse processo é o de:

> [...] mediação, notadamente no que se refere ao processo de apropriação dos elementos da realidade próxima do estudante, a do lugar. Isso significa que o professor assume a responsabilidade de conhecer o lugar dos alunos, a localidade onde se situa a escola, sua história de constituição e suas características intrínsecas, para poder dialogar, identificar saberes, construir conhecimentos numa abordagem dialógica. Tal responsabilidade, de conhecer o lugar dos alunos a priori, constitui-se importante ferramenta de mediação e apresenta uma relação direta com a própria agencialidade do professor. (LEITE, 2018, p. 12)

Desse modo, as ideias que construímos sobre o mundo e, consequentemente, sobre o lugar de vivência ao longo dos anos são influenciadas pelo contexto em que vivemos. A escola está dentro desse contexto e o processo de ensino e aprendizagem se reflete na construção dessas ideias. Além disso, a educação geográfica tem papel relevante nesse processo, pois pode oportunizar as discussões de cunho científico estabelecidas pelas diretrizes curriculares. Ao mesmo tempo, ela também pode instituir produtivas interações entre professor, aluno e conteúdo por meio dos estudos da realidade dos educandos.

Nessa relação dialógica, durante as aulas de Geografia, as abordagens com questões relacionadas ao cotidiano, evidenciando as peculiaridades do lugar do aluno e sua correlação com o tema trabalhado, podem ser uma estratégia relevante para o envolvimento do aluno e para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo que compreenda as articulações entre o lugar e o global na elaboração de um conhecimento sócio-histórico, político, ideológico e cultural, incluindo conceitos e conteúdos vinculados à Geografia e aos lugares de vivência, bem como o reconhecimento do papel consciente de sujeito social, enquanto agente ativo que (re)constrói a sua história todos os dias. Nesse viés, cabe considerar que:

> [...] não apenas cada sujeito é singular. Também, cada contexto com o qual se envolve […] é sempre singular. Envolve cada um e todos os sujeitos, constituições, impressões e expressões históricas latentes peculiares e que é importante serem ponderadas na relação com as proposições coletivas em educação. (ANDREIS, 2015, p. 66)

Observamos, assim, que as relações entre o lugar e o global precisam estar voltadas à compreensão do desdobramento dos processos sociais e políticos que regem o mundo contemporâneo na sua amplitude e em diferentes dimensões. É neste ponto que percebemos que a maioria das propostas pedagógicas tem o objetivo de promover a participação efetiva de

todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo que todos sejam motivados e revelem interesse pela elaboração do conhecimento. Contudo, faltam nessas propostas, talvez, suficiente clareza dos processos que interferem no aprendizado, apontando as lacunas nas orientações e intervenções na configuração de uma mediação didática que aproxime os estudantes dos seus espaços de vivências, para que percebam a sua realidade com um olhar crítico e a associem às questões do mundo externo, em variadas dimensões.

De modo geral, o ato de ensinar representa uma arte de muitos desafios e múltiplas habilidades. Quando fazemos referência ao ensino da Geografia, constatamos a existência de situações complexas que requerem uma aproximação da realidade e de trabalhos que considerem as experiências dos envolvidos no processo educativo. Isso porque o "[…] lugar é formado por uma identidade", e seu estudo "[...] deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem" (CASTROGIOVANNI, 2017, p. 13).

Além disso, considerando os estudos vygotskianos, entendemos que os níveis de desenvolvimento (real, proximal e potencial) e a interação em sala de aula podem viabilizar a construção do conhecimento geográfico sem perder de vista a relação dos alunos e a mediação do professor e do conteúdo nas contribuições da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Assim, para entender como se estruturam essas relações, torna-se importante refletir sobre a relevância da mediação pedagógica na compreensão da realidade e no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Essa reflexão deve ter em vista a integração da Geografia escolar e da realidade do lugar de vivência como referencial geográfico que permite ao professor a elaboração de estratégias didáticas na concretização da aprendizagem através da mediação dos conceitos e conteúdos, partindo da identificação de um problema e de um raciocínio geográfico[7] para se chegar a novas descobertas.

A construção do conhecimento escolar tem sido pensada sob diversas abordagens/perspectivas e tem fomentado a elaboração de práticas pedagógicas que ensinam os alunos a serem protagonistas da sua aprendizagem e a compreenderem os conceitos trabalhados adotando, como ponto de partida, as suas experiências.

Nesse viés, considerando as alternativas:

> […] a esse tipo de ensino de Geografia, estudos realizados no Brasil, destacadamente nas duas últimas décadas, têm evidenciado outras possibilidades de práticas, que buscam dar sentido de vida aos conteúdos ensinados, tornando-os significativos aos alunos. Esses estudos procuram focar em práticas que se orientam pela formação de conceitos geográficos, o que resulta em diretrizes diferentes para a estruturação dos conteúdos, e ajudam os professores a saírem do convencionalmente realizado; destacam também práticas que ajudam os alunos a lidarem com as diferentes linguagens que expressam "geografias" [..]. Nessas práticas, esforça-se também para trabalhar de forma integrada os conteúdos referentes às dinâmicas naturais e sociais, o que pode ser reforçado ao se trabalhar o conceito de ambiente. (CAVALCANTI, 2017, p. 21)

Uma das estratégias para se trabalhar o pensamento espacial nas aulas de Geografia, no âmbito da educação básica, de forma a despertar o interesse dos educandos, diz respeito à aproximação entre conteúdos e subjetividades das vivências dos sujeitos aprendentes. Essa é uma abordagem que auxilia no entendimento dos dilemas e necessidades da sociedade por meio do exercício da espacialidade, visando construir uma leitura geográfica em diferentes escalas e contextos. Desse modo,

> [...] o grande desafio da Geografia escolar para a compreensão do mundo é, portanto, como fazer a leitura do lugar, como compreender o contexto em que se insere a escola, como entender o dia a dia da vida das pessoas que ali vivem. E isso permite compreender como o conhecimento cotidiano pode se constituir em referência para o conhecimento escolar. (CALLAI, 2013, p. 34)

Assim, o mapa do município é uma boa alternativa para dinamizar a prática pedagógica e inserir conteúdos, conceitos geográficos e cartográficos entre as referências do cotidiano dos estudantes. No dia a dia, o cidadão pode fazer a leitura do espaço através de diferentes linguagens e a paisagem contribui nessa tarefa com temáticas relacionadas à Geografia, proporcionando uma compreensão da realidade.

A paisagem, nessa lógica, ajuda a desenvolver um domínio espacial e a representar os fenômenos e eventos que compõem um determinado espaço, viabilizando uma leitura do espaço para além de aspectos que o visível ou o concreto, às vezes, não permitem visualizar.

Problematizando as práticas pedagógicas, Callai (2017) destaca que o ensino de Geografia tem sido, na atualidade, o de descrever lugares e problemas, não dando conta de pensar o espaço em suas contradições; e pensar o espaço dá ao aluno condições para construir um instrumento que seja capaz de perceber os elementos e fenômenos do lugar, correlacionar com outros espaços e compreender a espacialidade dos eventos, com o estudo de determinados conteúdos, possibilitando a construção da cidadania. Em suma, essa proposta exige o desenvolvimento intelectual e cognitivo para superação dos conhecimentos empíricos na formação dos conceitos.

Portanto, a leitura do mundo sob diferentes expectativas e linguagens é fundamental para a superação das primeiras experiências/conhecimento prévio e para o exercício da vivência em sociedade em suas múltiplas relações com outras realidades que sinalizam a superação de explicações mecanicistas e simplórias. Nesse contexto, a paisagem é uma categoria de análise importante para ampliar a leitura e a interpretação do contexto de vivência dos sujeitos. Essas práticas de leituras que auxiliam na compreensão da dinâmica da sociedade podem ser entendidas da seguinte forma:

> [...] Os fenômenos acontecem no mundo, mas não são localizados temporal e territorialmente em um determinado "local". Isto quer dizer que fenômenos que acontecem em certos lugares e em determinados períodos têm influência noutros lugares e noutros períodos, inclusive. As explicações, sejam sociais, econômicas ou naturais (no sentido de espaço físico), podem ser buscadas no

> lugar em si, mas não se esgotam nele apenas. Outros níveis de análise devem ser considerados ou esgotados. Caso contrário, há o risco de explicações simplistas, que não abarcam toda a análise necessária e que justificariam, de forma natural, problemas que são essencialmente sociais ou que decorrem de situações sociais. (CALLAI, 1999, p. 59)

Em razão disso, toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social do qual o aluno faz parte é altamente instigadora de novas descobertas. Saber ler as informações do espaço vivido significa explorar a observação da paisagem e, assim, não se restringir à percepção das formas, mas perceber o significado de cada uma delas, levantando questões e verificando a espacialidade do espaço em que se está inserido. No caso do estudo do lugar, orientado por mapas, é necessário um trabalho paralelo com a paisagem e uma cuidadosa mediação pedagógica para o desenvolvimento de inferências e reflexões críticas sobre a ocorrência dos fatos e fenômenos no espaço. Em outras palavras:

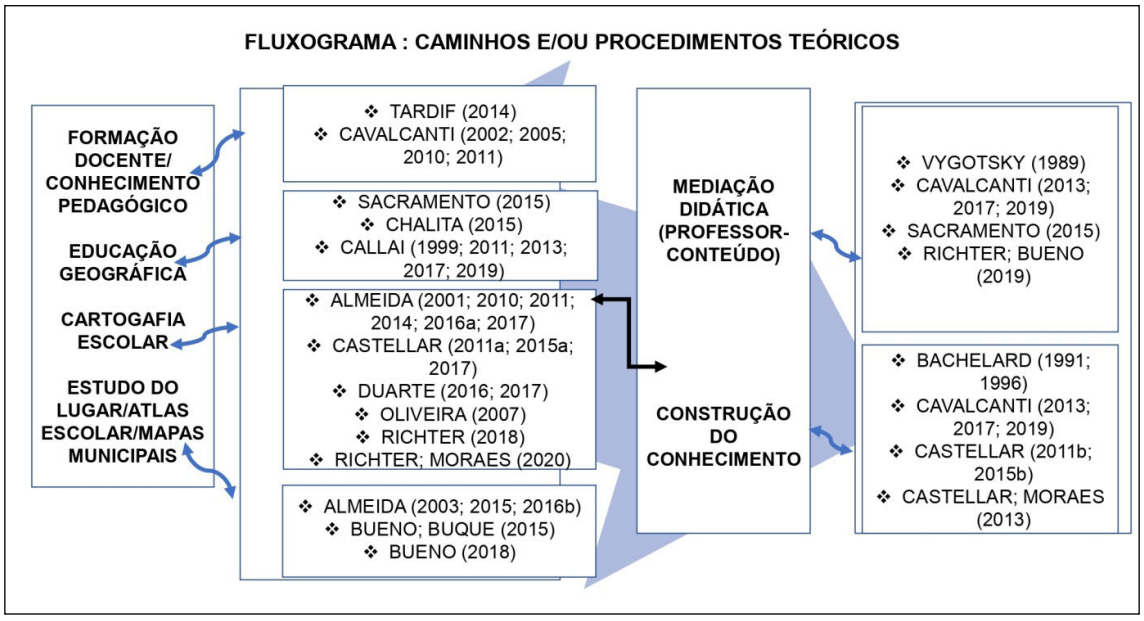
> […] compreender a geografia do lugar em que vive o aluno significa conhecer e apreender intelectualmente a cidade, a cultura urbana, a paisagem, os fluxos de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, os fenômenos e objetos existentes no espaço urbano e rural. (CASTELLAR, 2010, p. 44-45)

Esse pensamento reforça a necessidade de estabelecermos, nos espaços educativos, propostas de atividades que envolvam os estudantes na compreensão do seu espaço de vivência com suas particularidades, o que requer um olhar específico. Nesse sentido, podemos afirmar que a preferência pela cartografia escolar, como uma metodologia para tratar o cotidiano vivido pelo aluno, pode, sim, proporcionar aos discentes o conhecimento de sua realidade e da vivência cotidiana – sendo, então, o olhar específico em questão.

A PESQUISA QUALITATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR COM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA E FORMATIVA

Seguindo os caminhos metodológicos e suas considerações epistemológicas apresentados por Araújo (2022), a primeira etapa para o desenvolvimento desta pesquisa consistiu na organização das ideias para delinear os caminhos a serem trilhados na busca por respostas para as questões e problematizações propostas. A busca considerou as principais estratégias e possíveis instrumentos capazes de subsidiar as análises, bem como o tempo, as condições de estudo e do campo de investigação deste estudo. Em seguida, procedemos ao levantamento bibliográfico, etapa que contribuiu sobremaneira para o amadurecimento teórico desta investigação, sobretudo por oferecer melhores condições cognitivas, atentando aos diferentes contextos e escalas.

Os conceitos priorizados para subsidiar as reflexões no bojo das investigações são destacadas na Figura 1, com ênfase aos autores que se projetam em reflexões pertinentes para o aprofundamento das questões que norteiam este trabalho.



Fonte: Araújo (2022).

Figura 1. Principais teóricos consultados para a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa**.**

Os instrumentos para a coleta de dados foram os questionários, as oficinas pedagógicas e a observação *in loco*[8] que permitiram a construção do diário de bordo com professores da rede de ensino e com coordenadores pedagógicos do município.

Nesse processo, percebemos que o trabalho na perspectiva colaborativa e formativa tem papel relevante na educação geográfica com foco na realidade de professores e alunos, considerando-se o princípio da liberdade, visando a avaliação e a sugestão de alterações nos materiais produzidos.

Embasados nessa ideia e amparados pelas teorias e reflexões que defendem a educação geográfica como um caminho para o estudo das paisagens do lugar e para a construção do conhecimento por meio da mediação pedagógica, elaboramos algumas atividades didáticas sobre as temáticas do atlas, a saber:

a) Conhecendo o município de Jacobina-Bahia;
b) Conhecendo os distritos de Jacobina;
c) Conhecendo os bairros de Jacobina;
d) Conhecendo os aspectos físico-naturais do município de Jacobina;
e) Conhecendo os serviços municipais de Jacobina.

Essas atividades foram aplicadas em formato de oficinas para os professores participantes da pesquisa. O envolvimento desses profissionais em atividades formativas pressupõe a emancipação dos seres humanos, sendo possível analisar a realidade local e educacional embasados em suas próprias práticas e no princípio colaborativo. Por isso, a fim de avançarmos nas oficinas pedagógicas, adotamos como referência as representações dos mapas do município de Jacobina, Bahia. Quanto ao grupo de professores contemplados, a seleção se deu através de convite aberto para todos os professores de Geografia em atuação

na rede de ensino (particular, municipal e estadual). As oficinas, portanto, contemplaram aqueles docentes que concordaram em participar desta pesquisa.

Cabe, inicialmente, relembrar que a proposta de trabalhar os mapas municipais nas aulas de Geografia, em busca da educação geográfica, precisa ser fundamentada em uma base epistemológica, o que requer o desenvolvimento de algumas habilidades respaldadas por princípios básicos teórico-conceituais e metodológicos da/na formação do professor de Geografia. Daí, entendermos que a "[...] prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos" (TARDIF, 2014, p. 37).

Independente da área de conhecimento, os percursos formativos tornam-se indispensáveis no processo de ensinar e aprender de forma autônoma e reflexiva, ganhando novos significados quando são pensados e organizados com base nas construções teóricas e filosóficas, na compreensão das novas exigências frente às proposições curriculares e nos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais. Então,

> [...] no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional": eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p. 49)

Assim, a formação de professores é marcada pelas possibilidades de aprendizados mútuos e singulares que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Nela, ocorre o exercício da reflexão sobre os saberes e, nesse momento, se evidencia as dificuldades, aprendizados e diversidades de práticas vivenciadas e efetivadas no espaço escolar. O ambiente formativo estabeleceu a relação do ser professor com o conhecimento e com as múltiplas realidades e ampliou as dimensões de compartilhamento de pensamentos, contextos, aprendizados e subjetividades. Esse exercício coletivo de interação social é relevante para a aproximação e ampliação do olhar para além da realidade do sujeito e para a compreensão de diferentes concepções em torno de questões centrais na área de ensino.

Isso porque o fazer pedagógico de cada professor oportuniza impressões de diferentes concepções que são resultantes das influências advindas do seu processo formativo, associado à dimensão sócio-histórica e cultural, além das experiências dos grupos sociais e das suas realidades que impulsionam diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, considerando as interações sociais e os aspectos curriculares e educativos. Nesse sentido, sabemos que o professor:

> […] raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2014, p. 49-50)

Portanto, as interações sociais são indispensáveis no processo educativo e na educação geográfica, assim como na construção de uma relação dialógica sobre os conceitos geográficos enquanto ferramentas da análise espacial. Tal reflexão considera que por intermédio das interações o professor encontra elementos para a identificação do nível de conhecimento já garantido pelos alunos. Para que essas interações ocorram, pela perspectiva de Vygotsky (1989), é necessário para elaborar atividades dentro das zonas de desenvolvimento dos estudantes. Essa ação garante a elaboração de estratégias de ensino com problematizações e orientações voltadas à zona de desenvolvimento proximal, decidindo sobre os próximos passos de suas mediações didáticas para possibilitar reflexões baseadas em operações mentais dos alunos e para oportunizar a reestruturação e reelaboração de novos conhecimentos, já que, ao entrar na sala de aula,

> […] o professor *adentra* em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: eles constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2014, p. 118, grifo nosso)

Isso posto, o trabalho docente se torna mais significativo, pois, além de preocupar-se em encontrar caminhos para propiciar o interesse dos estudantes, busca, também, estratégias para organizar as propostas didático-pedagógicas nas quais os estudantes se identifiquem e se envolvam, promovendo, portanto, uma aprendizagem significativa. Nesse momento, o professor torna-se um pesquisador da sua própria prática que se reconstrói, cotidianamente, através dos desafios encontrados no âmbito do espaço escolar. Refletindo sobre essa questão, o autor supracitado observa o seguinte:

> [...] ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda

> pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 230)

Por isso, partimos do pressuposto que o professor é autônomo em seu trabalho pedagógico, tendo em vista os conceitos, universalmente reconhecidos pelos estudos acadêmicos/científicos das mais diversas áreas do conhecimento, as experiências adquiridas pela prática, além da realidade de atuação. Ademais, o ato de ensinar pressupõe a arte de criar e reinventar atividades que se relacionam com as necessidades dos estudantes, a fim de envolvê-los com a proposta de ensino estabelecida para promover uma aprendizagem significativa. Assim,

> [...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2014, p. 235)

A temática desta pesquisa e o trabalho desenvolvido com os professores de Geografia da rede de ensino do município de Jacobina, Bahia, seguem a lógica de que o professor tenta reconstruir suas práticas, cotidianamente, visando potencializar a compreensão espacial dos alunos à medida que valoriza a relação do sujeito com o lugar de vivência, para, a partir desse conhecimento, construir ferramentas que viabilizem as generalizações com outras escalas espaciais.

Para Cavalcanti (2019),

> [...] essa lógica, que é o caminho da produção do conhecimento geográfico, resultado da investigação científica, compõe o método de abordagem desse mesmo conhecimento no ensino, quando se tem a meta de que os alunos não somente assimilem os conhecimentos produzidos por essa ciência, mas que aprendam a pensar com ela, com suas próprias ferramentas (teóricas e metodológicas). (CAVALCANTI, 2019, p. 243)

Portanto, pensar pela Geografia tem sido um dos caminhos indicados por pesquisas atentas à relevância da aproximação entre conhecimento e desenvolvimento psicológico, considerando o contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, buscamos caminhos metodológicos através do trabalho com as paisagens municipais para estruturar os conteúdos pelos conceitos geográficos, por meio da formação de professores, mediando os conhecimentos.

Nessa lógica, entendemos que a escolha de temas, conteúdos, expressões e conceitos significativos para a formação dos alunos, no ambiente escolar, precisa ser pensada levando em consideração os saberes docentes e as propostas dos documentos oficiais. Além disso, deve-se levar em conta as questões cognitivas dos alunos, uma vez que a mediação pedagógica, na relação ensino-aprendizagem do trabalho docente, torna-se uma tarefa de grande responsabilidade para o professor, haja vista que,

> [...] no ensino, é bom orientar o trabalho docente com base nesse conjunto, porém, há de se organizá-lo em um caminho metodológico (referente ao processo de conhecimento e de desenvolvimento psicológico), de modo consciente intencional, tendo em vista as condições concretas desse trabalho: o tempo disponível, o grupo de alunos e suas condições de aprendizagem. (CAVALCANTI, 2019, p. 147)

Considerando o tema em estudo, as paisagens apresentam diversas perspectivas e possibilidades de socialização do conhecimento geográfico na escola, onde, mediante o estudo do lugar de vivência, reverberam identidades, memórias e relações afetivas que marcam os encontros de trajetórias do lugar, além de potencializar a compreensão espacial e valorizar a relação do sujeito com o mundo que o cerca. Todavia, é importante considerar que os conceitos geográficos por eles construídos não podem se limitar à escala local. Essa concepção precisa ser ampliada para diferentes escalas geográficas através de novos olhares sobre o pensamento espacial e de raciocínio geográfico que podem ir para além da escala dos espaços vividos, percebidos e concebidos pelos estudantes. Nesse cenário,

> […] cabe ao professor encaminhar o trabalho de modo a colocar os alunos como sujeitos que questionam a sua realidade e que entendam que desenvolver resposta para os problemas dessa realidade depende, em parte, dos conhecimentos que adquirem no ensino, e dos conceitos que a disciplina trabalha. (CAVALCANTI, 2019, p. 147)

Nesse diálogo, é importante notar que a elaboração de conhecimentos se torna essencial para a relevância social do ensino de Geografia, pois, como assevera Cavalcanti (2019, p. 149), pensar geograficamente "[...] é analisar as coisas no mundo, identificando sua localização, os sentidos e os significados dessa localização." Logo, a Geografia serve não apenas para descrever os objetos ou fenômenos, mas para fazer outras leituras que nos levam a construir significados para além dos muros da escola, com visões e concepções que incorporam o espaço geográfico em sua totalidade e que possibilitem a compreensão do nosso papel na produção e transformação da realidade.

Quando pensamos na prática docente que busca organizar a educação geográfica por intermédio da construção de conceitos, é preciso que tenhamos referências específicas que permitam o planejamento e a elaboração de instrumentos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, as pesquisas de Callai (2011) evidenciam que o estudo do lugar se expressa como uma possibilidade para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento de uma educação geográfica. Segundo ela,

> [...] fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia "passando os conteúdos", e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos. A Geografia ensinada na escola tem uma história e a sua complexidade advém exatamente daí, pois a Geografia escolar se constitui como um componente do currículo na educação básica, e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto, um componente curricular que procura construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. (CALLAI, 2011, p. 15)

Nessa perspectiva, a educação geográfica deve estar direcionada ao estudo de conhecimentos do lugar de vivência para a construção de conhecimentos de maneira motivadora e interessante, apoiada na reflexão sobre os significados e os sentidos dos eventos, fatos e fenômenos que ocorrem em determinados espaços resultantes da dinâmica socioespacial. Por isso, precisamos elaborar caminhos de ensino que ofertem condições ao crescimento e autonomia do aluno. Este deve ser ativo e criativo no seu processo formativo.

Quanto ao professor, ressaltamos a necessidade de elaboração de uma proposta de ensino que considere a realidade e a mediação didática para a construção do conhecimento, por meio da capacidade argumentativa e de situações desafiadoras, com ênfase nos trabalhos em grupos e individuais que possibilitem e enfatizem a aprendizagem baseada na interação social, buscando uma forma geográfica de pensar.

Evidentemente, essas não são tarefas simples, visto que os professores desenvolvem inúmeras atividades antes, durante e depois do trabalho em sala de aula. Nessa lógica,

> [...] O trabalho cotidiano do professor na Educação Básica demanda deste profissional um conjunto de práticas e ações que extrapolam sua presença física em sala de aula. Sua relação com o ambiente escolar lhe exige uma série de tarefas e atividades que estão atreladas ao campo da didática, como por exemplo, construir objetivos específicos para o desenvolvimento intelectual dos alunos; selecionar, pesquisar e estudar os conteúdos ou temas pertinentes ao seu campo disciplinar; organizar e desenvolver metodologias ou propostas mais adequadas e que motive os estudantes a pensar e a refletir sobre a ótica

> da ciência; reconhecer as demandas dos alunos a partir de seus contextos socioeconômico e cultural; promover avaliações coerentes e que contribuam de modo significativo com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Enfim, acreditamos que a lista de tarefas do professor no exercício da sua profissão é imensa. (RICHTER; BUENO, 2019, p. 17)

As novas formas de abordagem no ensino de Geografia, nesse contexto, exigem do professor conhecimentos teórico-metodológicos, algumas vezes, mais complexos sobre a paisagem. Considerando esse estudo, constatamos a complexa/dupla tarefa de ensinar/aprender Geografia em sala de aula. Por isso, precisamos compreender as teorias da aprendizagem em suas diferentes perspectivas, assim como ter clareza acerca da dimensão técnica e pedagógica da Geografia. Sobre essas dimensões, vale, ainda, destacar que uma não anula a outra e que ambas convergem para a elaboração de conteúdos e conceitos.

Desse modo, o ensino da Geografia se aproxima da valorização do estudo do lugar de vivência em suas singularidades e contradições. O conhecimento é um processo de compreensão e transformação da realidade nas diferentes escalas e práticas espaciais, atuando criticamente sobre ela. Nesse viés, os professores devem direcionar o processo de ensino e aprendizagem, observando o contexto histórico-social dos indivíduos e o diálogo nos diferentes grupos de discussão, uma vez que:

> […] professores abertos e sensíveis ao diálogo com seus alunos buscam contribuir com o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, a partir de cada contexto específico, de acordo com as representações dos alunos, considerando por um lado aspectos culturais da sociedade mundial contemporânea e, particularmente, de jovens, mas, por outro lado, levando em conta suas especificidades locais/regionais. (CAVALCANTI, 2011, p. 37)

Essa reflexão evidencia novas possibilidades para o estudo do município em sua dimensão espacial, partindo da compreensão de que o lugar de vivência deve ser entendido como totalidade que está sempre se transformando através do tempo, por meio das relações cotidianas e, por isso, se fortalece nas redes sociais em diferentes contextos e escalas. Ainda sobre esse assunto, a autora afirma que:

> [...] Algumas experiências alternativas às escolas mais convencionais ensinam que não basta manter os jovens dentro dos muros da escola, é necessário que ali eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, sendo respeitados nesse processo e reconhecendo as vinculações de sua espacialidade, de sua cultura com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar. (CAVALCANTI, 2011, p. 56)

Assim, compreendemos que é preciso superar a Geografia calcada em princípios tradicionais, de modo que as abordagens teóricas permitam a compreensão do espaço geográfico de modo complexo e multidimensional, possibilitando, ao mesmo tempo, o reconhecimento de sua relevância na relação com o cotidiano e com a universalização dos conceitos geográficos. A ideia de se trabalhar com os mapas municipais representa a busca ao incentivo e à ampliação de práticas espaciais pelos docentes, para o desenvolvimento do pensamento espacial e raciocínio geográfico nos alunos utilizando-se do percurso formativo de estratégias inovadoras e significativas no processo do ensino e aprendizagem.

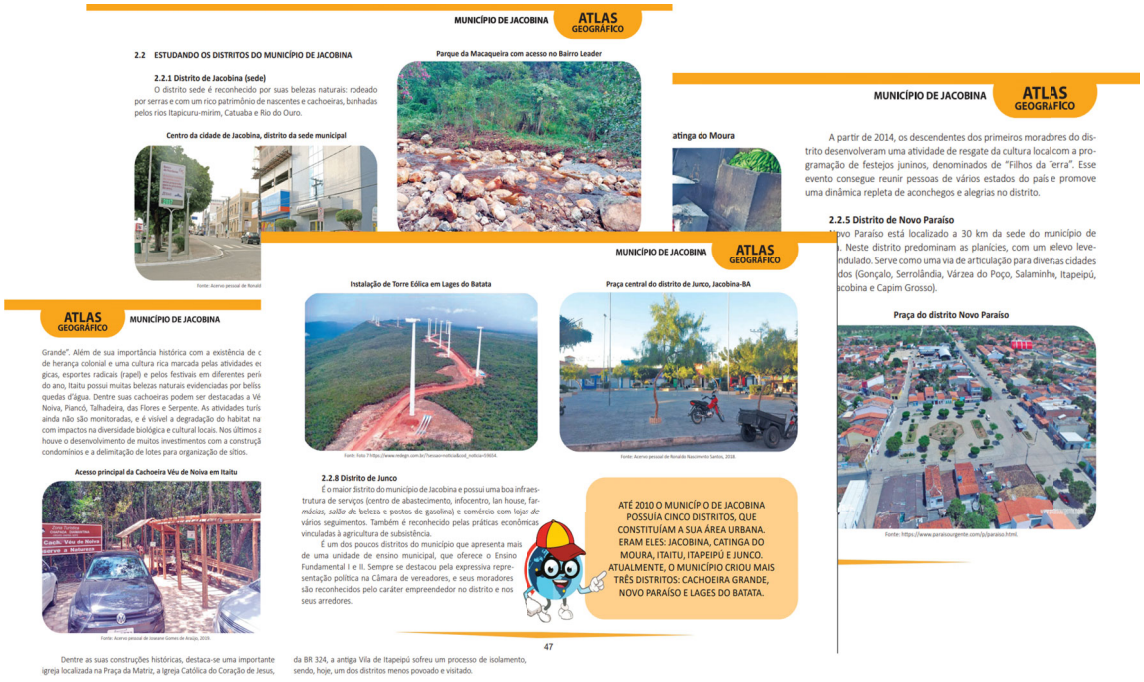
Considerando as discussões em torno das possibilidades de ensinar a Geografia, a partir das paisagens do lugar de vivência, destacamos a relevância de aproximar os temas do atlas geográfico escolar de Jacobina dos conteúdos geográficos apresentados em sala de aula e das demandas da sociedade.

O trabalho de campo foi imprescindível na elaboração das representações do atlas[9]. Sobre cada um desses temas buscamos retratar paisagens que subsidiassem as análises geográficas. No Tema 1 "Conhecendo o município de Jacobina" (Figura 2), o destaque da paisagem pode ser relacionado a diversas dinâmicas dos elementos naturais, dos aspectos físicos como a serra que rodeia a cidade, os rios que cortam as cidades e a partir desses elementos é possível dialogar em torno de conteúdos geográficos como o clima, a fauna, a flora, o relevo e a hidrografia. Além disso, pôde-se avaliar as ocupações do solo urbano e seus desdobramentos a partir das adequações das práticas sociais que se transformam a cada momento e a cada período.

Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 2. Representações do Tema 1 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia**.**

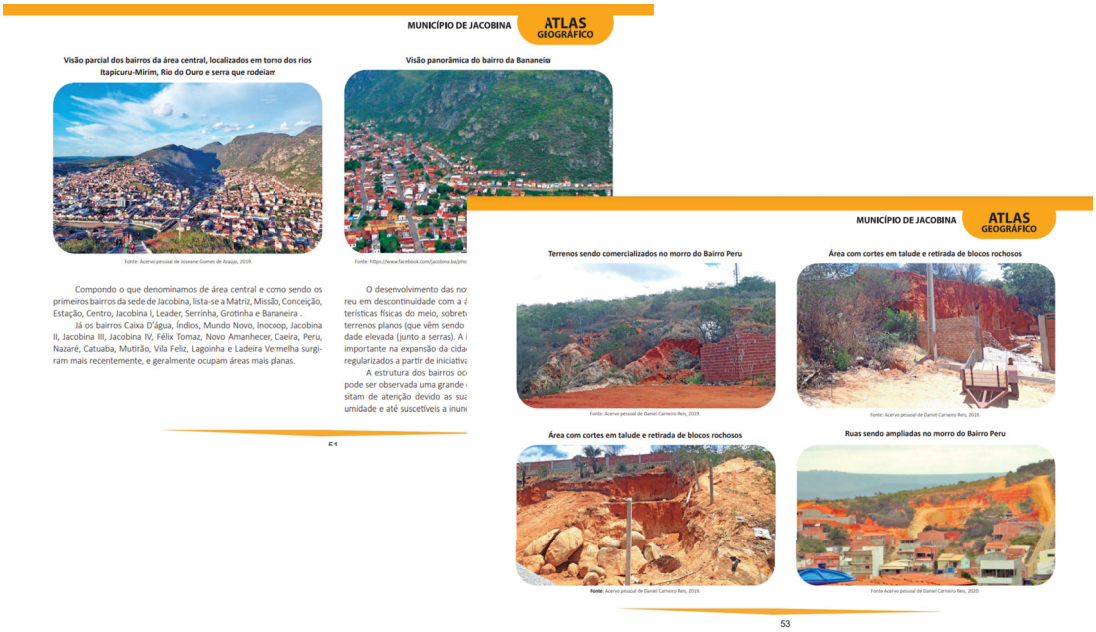
No tratamento do Tema 2 "Conhecendo os distritos de Jacobina" (Figura 3), podemos destacar as principais particularidades dos distritos. Nas paisagens evidenciadas no atlas, é possível colocar em pauta diversos fenômenos históricos e culturais que são construídos e materializados nos lugares. Assim, essas paisagens representam as marcas de determinadas realidades. Faz-se importante destacar que esse olhar das paisagens do atlas municipal pode indicar inúmeras investigações geográficas e, nesse momento, a atividade de campo pode ser uma metodologia relevante no desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes. Isso porque, com o auxílio das atividades destacadas pelas paisagens é possível apurar o olhar geográfico sobre as heranças do tempo, as alterações ambientais dos rios, vegetação e das práticas econômicas desenvolvidas nos quatros cantos do município.



Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 3. Representações do Tema 2 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia**.**

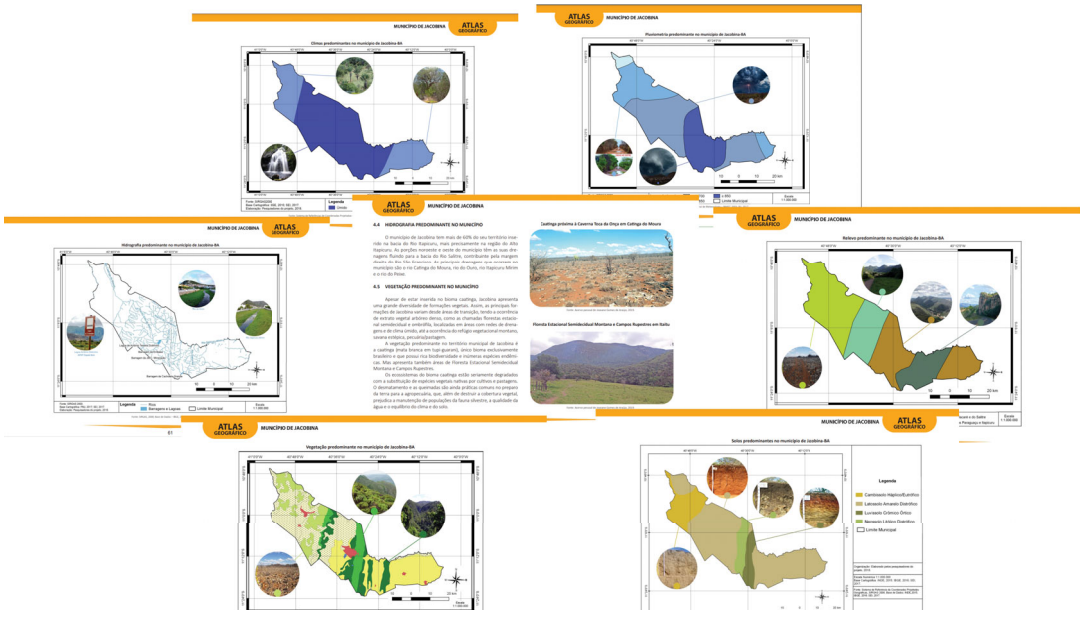
Sobre o Tema 3 "Conhecendo os bairros de Jacobina", retomamos o destaque para os aspectos físicos da cidade. Utilizando-se dessas paisagens, pode-se, por exemplo, trazer para a sala de aula as experiências vividas, a realidade social, os raciocínios geográficos e a visão de mundo desses fatores geográficos. Uma questão que pode ser focada com base nessas paisagens é a ocupação urbana associada às políticas habitacionais e os desafios na gestão do território (Figura 4).



Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 4. Representações do Tema 3 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia**.**

O Tema 4 "Conhecendo os aspectos físico naturais do município" traz uma riqueza de informações e permite inúmeras leituras geográficas. Essas paisagens também podem ser apontadas como o ponto de partida de um raciocínio geográfico que pode ser ampliado com a aula de campo para a constatação da dinâmica dos processos envolvidos nessas paisagens, bem como a atuação do homem e sua relação com esses aspectos (Figura 5).



Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 5. Representações do Tema 4 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia.

O Tema 5 "Serviços municipais de Jacobina" apresenta paisagens que correspondem à realidade do município e envolve até um somatório da potencialidade e/ou fragilidade da realidade. A leitura dessas paisagens pode garantir uma análise crítica e reflexiva das políticas públicas aplicadas no município e demandar transformações para atender os interesses da sociedade (Figura 6).

Fonte: LEAL; ARAÚJO; SANTOS (2021).

Figura 6. Representações do Tema 5 do Atlas Geográfico Escolar do Município de Jacobina, Bahia.

Nesse viés, a mediação didática associada à construção de conceitos geográficos, embasados no estudo do lugar pelas paisagens, pode ser uma importante estratégia na construção de uma aprendizagem significativa, atentando à complexidade do saber e às possibilidades de compreender a dinâmica da realidade, para, desse modo, ampliar as análises a outras dimensões escalares e temporais.

Sob essa ótica, as paisagens municipais se apresentam como uma linguagem que fortalece o desenvolvimento do trabalho do professor e possibilita a construção de habilidades e competências dos alunos. Estes, portanto, serão capazes de promover a aplicação/associação de seus conhecimentos a uma visão crítica e transformadora do município e de outros espaços, com base nos princípios operacionais ou nas operações mentais (observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise e síntese[10]). Essas operações mentais, muito presentes na Geografia e esperadas no processo de aprendizagem dos estudantes, em suas dimensões do percurso do ensino (problematização, sistematização e sintetização), oportunizarão um caminho metodológico no intuito de dar significado e sentido ao conhecimento geográfico (CAVALCANTI, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As paisagens do Atlas Escolar Municipal são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica, haja vista seu propósito de construção de saberes geográficos operacionalizados por estratégias que estimulem o pensamento, a argumentação e a leitura, tomando como referência o lugar de vivência. Isso se torna ainda mais perceptível pelo número crescente de pesquisas, nos últimos anos, voltadas à elaboração de atlas municipais, visando ampliar o uso das representações no ensino da Geografia.

Ao reconhecer a urgência em ensinar e aprender competências e habilidades, aproximando o estudo das paisagens aos conceitos geográficos com uma educação que priorize as problematizações e questões nos encaminhamentos das atividades, precisamos construir estratégias de ensino respaldadas pelas mediações didáticas. Pois, pensar o lugar como um conceito relevante para o ensino de Geografia e pelo viés da espacialidade remete à necessidade de atentarmos às suas vertentes e aplicabilidades nas dimensões escolares, com o propósito de utilizar a mediação didática como uma possibilidade de potencializar o desenvolvimento do pensamento espacial.

Nessa perspectiva, ao discutir a relevância dessa constante busca pela construção do conhecimento geográfico, a parceria entre professor e aluno na mediação dos conceitos e conteúdos contribui para responder às nossas inquietações, especialmente as que buscam respostas sobre como ensinar e aprender em atenção à diversidade de contextos nos quais estamos inseridos.

NOTAS

3 A concepção de pensamento espacial adotado neste estudo considera as investigações e contribuições de Duarte (2016), González (2016), Castellar (2017) e Richter (2018), textos que apontam caminhos e especificidades do processo de ensino e aprendizagem da Geografia na compreensão e na significação das espacialidades dos fenômenos para a construção do pensamento geográfico, haja vista que a construção do pensamento espacial exige condições didático-pedagógicas mais complexas para a aprendizagem, pois requer observar, comparar, relacionar, analisar, argumentar e elaborar críticas sobre os conteúdos e conceitos geográficos.

4 As aprendizagens significativas não se baseiam em exercícios mecânicos, mas nas que buscam a compreensão dos fatores, fatos ou fenômenos associados à determinados campos do conhecimento e construídas a partir do pensamento crítico e reflexivo (MARQUES, 1993).

5 De acordo com Santos (2005), essa abordagem considera a educação como um ato político capaz de provocar e criar condições para reflexões críticas e comprometidas com a sociedade e sua cultura, ou seja, a educação formal não pode ocorrer de forma isolada, mas sim associada à realidade dos sujeitos.

6 O lugar de vivência se refere ao espaço de referência dos alunos, experimentado nas suas práticas cotidianas.

7 Consideramos importante destacar, mais uma vez, que o raciocínio geográfico é compreendido como um instrumento cognitivo que pode instrumentalizar o indivíduo no processo de interpretação crítico-reflexiva do mundo, habilitando-o em direção a uma atuação consciente nas relações sociedade-natureza. Isso porque tal raciocínio é um processo cognitivo capaz de permitir aos sujeitos o desenvolvimento de diversas habilidades, como as de interpretar e de atuar no mundo por meio da apropriação teórico-metodológico dos conceitos fundantes da Geografia (MORAES, 2018).

8 As observações foram realizadas no decorrer dos acompanhamentos dos Estágios Supervisionados III e IV, entre os anos 2018 e 2019, nas instituições de ensino da rede municipal e estadual na sede de Jacobina, Bahia.

9 O atlas foi estruturado a partir de cinco temas geradores:1) Conhecendo o município de Jacobina-Bahia, 2) Conhecendo os distritos de Jacobina, 3) Conhecendo os bairros de Jacobina, 4) Conhecendo os aspectos físico-naturais de Jacobina, 5) Conhecendo os serviços municipais de Jacobina.

10 Cavalcanti (2019) destaca que as abordagens no ensino de Geografia para a construção do conhecimento considerando as operações mentais dos alunos podem ser um caminho metodológico que viabiliza e conduz ao pensamento geográfico.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana Maria. O individual e o coletivo: o lugar e o cotidiano num diálogo com as Políticas Públicas na Educação. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 65-82.

ARAÚJO, Joseane Gomes de. **O Atlas Municipal Escolar em Sala de aula: proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores no município de Jacobina/BA**. 2022. 210f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista – UNESP/IGCE/Câmpus de Rio Claro/SP, 2022.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**: o professor. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 71-114.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 75-80.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação: Formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010. p. 39-58.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 11-22.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 15-32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011. p. 35-59.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. In: CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFIA, 11, 2016, Sevilla, España. **Actas [...]**. Sevilla, España: AGE, 2016. p. 11-39.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; ARAÚJO, Joseane Gomes de; SANTOS, Edvaldo Hilário dos. **Atlas Geográfico Escolar de Jacobina**. Jacobina, Bahia: C & A Alfa Comunicação, 2021.

LEITE, Cristina Maria Costa. O conceito lugar na perspectiva da geografia escolar. **Itinerarius reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/51792>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijui (RS) Editora Unijui, 1993.

MORAES, Loçandra Borges de. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de cidade. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 312-331, 2018.

RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 251-267, 2018.

RICHTER, Denis; BUENO, Míriam Aparecida. Um olhar para as práticas docentes em Geografia: a Cartografia Escolar em foco. In: SOUSA, Iomara Barros de; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. **Cartografia Escolar e formação continuada de professores**. Curitiba: CRV, 2019. p. 17-34.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos.

Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 11-30.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. Entre o ensino de Geografia e a Geografia escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (Org.). **Discutindo Geografia**: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2007. p. 333-371.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagem do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, São Paulo, ano XI, n. 40, jan./fev./maio 2005. Disponível em: <ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40. pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3056

CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DA PAISAGEM E DO LUGAR UBERABA/MG A DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

METHODOLOGICAL AND PRACTICAL CONTRIBUTIONS ON THE TEACHING OF LANDSCAPE AND PLACE UBERABA/MG TO TEACHERS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK

APORTES METODOLÓGICOS Y PRÁCTICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PAISAJE Y EL LUGAR UBERABA/MG A DOCENTES DE LA RED EDUCATIVA MUNICIPAL

Karine de Freitas Amaral Rodrigues[1]
Andréia Medinilha Pancher[2]

RESUMO: O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro. A proposta deste artigo é apresentar o potencial do curso de formação continuada intitulado "Contribuições da cartografia local para o ensino de geografia no município de Uberaba/MG", ministrado para professores da rede municipal deste município. O objetivo geral do curso foi proporcionar aos docentes uma aproximação com os temas, conceitos e práticas da Cartografia, da paisagem e do lugar, problematizando suas implicações na formação dos sujeitos na educação básica e nas possíveis práticas a serem desenvolvidas em sala de aula com os temas abordados. Assim, este artigo pretende apresentar a metodologia aplicada ao longo do curso e as análises dos resultados obtidos através das atividades práticas que foram elaboradas pelos docentes e aplicados aos seus alunos nas unidades escolares do município de Uberaba/MG.

Palavras-chave: Cartografia. Paisagem. Lugar. Práticas docentes.

ABSTRACT: This article is part of a doctoral research developed in the Postgraduate Program in Geography at Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro campus. The purpose of this article is to present the potential of the continuing

1 Doutoranda de Geografia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8547-2645. E-mail: geografia.karine@gmail.com
2 Docente de Geografia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1760-2078. E-mail: am.pancher@unesp.br

Agradecimentos: Agradecimento especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financia a pesquisa. Agradecemos também a secretaria municipal de educação de Uberaba-MG pela parceria e a oportunidade de somarmos com a Casa do Educador através do curso de formação continuada realizado com os docentes da rede municipal. Agradecemos aos professores cursistas por participarem e compartilharem seus conhecimentos, suas angústias e suas percepções da educação, da geografia, da cartografia e da paisagem do lugar Uberaba.

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

education course entitled "Contributions of local cartography to the teaching of geography in the city of Uberaba/MG", given to teachers from the municipal network of this city. The general objective of the course was to provide teachers with an approach to the themes, concepts and practices of Cartography, the landscape and the place, questioning their implications in the formation of subjects in basic education and in the possible practices to be developed in the classroom with the addressed topics. Thus, this article intends to present the methodology applied throughout the course and the analysis of the results obtained through the practical activities that were developed by the teachers and applied to their students in the school units of the city of Uberaba/MG.

Keywords: Cartography. Landscape. Place. Teaching practices.

RESUMEN: Este artículo es parte de una investigación de doctorado desarrollada en el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Rio Claro. El objetivo de este artículo es presentar las potencialidades del curso de educación continua titulado "Contribuciones de la cartografía local para la enseñanza de la geografía en la ciudad de Uberaba/MG", impartido a profesores de la red municipal de esta ciudad. El objetivo general del curso fue brindar a los docentes un acercamiento a los temas, conceptos y prácticas de la Cartografía, el paisaje y el lugar, cuestionando sus implicaciones en la formación de sujetos en la educación básica y en las posibles prácticas a desarrollar en la aula con los temas tratados. Así, este artículo pretende presentar la metodología aplicada a lo largo de la y el análisis de los resultados obtenidos a través de las actividades prácticas que fueron desarrolladas por los profesores y aplicadas a sus alumnos en las unidades escolares de la ciudad de Uberaba/MG.

Palabras clave: Cartografía. Paisaje. Lugar. Prácticas de enseñanza.

INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação buscam contribuir para o desenvolvimento no âmbito educacional. Quando inserimos a pesquisa dentro das escolas, estimulamos os alunos a aprender a pesquisar algo e buscar o conhecimento, bem como a solução para os problemas que surgem no dia a dia deles dentro da escola. Em relação ao professor-pesquisador, a pesquisa se torna algo importante para o desenvolvimento das técnicas, dos problemas escolares, fazendo assim com que o professor "produza resultados cada vez mais suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos nossos problemas, especialmente os do 1º grau" (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 8).

Neste contexto, se insere a pesquisa qualitativa, a qual vem sendo utilizada nas pesquisas em educação, seja no ensino básico, fundamental, médio ou superior. Uma das questões é a busca por procedimentos para trabalharem sobre os problemas específicos do dia a dia escolar. Neste sentido, André e Lüdke evidenciam que:

> Esses problemas, pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar de questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 9).

Assim, o pesquisador se coloca diante da realidade escolar, do problema em seu ambiente. Estando próximo do objeto de estudo, as informações e o conhecimento que adquirem se tornam mais coerentes com os aspectos da realidade que se busca estudar.

Diante do exposto, o presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro. A pesquisa mais ampla refere-se ao desenvolvimento de práticas docentes relacionadas ao estudo do lugar e da paisagem, associadas à construção de um atlas municipal de Uberaba/MG. A proposta para este artigo é apresentar o potencial de um curso de formação continuada ministrado para professores da rede municipal de ensino do município de Uberaba/MG, a fim de apresentar e aprimorar as metodologias e práticas sobre o ensino da cartografia, da paisagem e do lugar.

A pesquisa mais ampla estava se desenvolvendo de forma presencial até março de 2020. Os professores colaboradores já haviam participado da pesquisa através de entrevista e levantamento de dados relacionados a conteúdos históricos e geográficos sobre o município de Uberaba-MG. Esses dados foram as primeiras bases para que pudéssemos levantar informações e iniciar a pesquisa e produzir os conteúdos para compor o Atlas Municipal de Uberaba-MG. Porém, em março de 2020, a pandemia do Covid-19 atingiu o Brasil, levando os governos a estabeleceram medidas de segurança, resultando no *lockdown* de todo o país; apenas os serviços essenciais continuaram a atender a população, mas cumprindo todos os protocolos de biossegurança. Essas medidas foram tomadas para que o vírus não se espalhasse muito rapidamente e causasse um colapso nas redes de saúde, embora a situação tenha se agravado algum tempo depois. Enfim, devido a este cenário, as unidades de ensino básico também foram orientadas a fecharem suas portas.

Diante de toda a situação (nova), que o país e o mundo estavam vivenciando, não sabíamos até quando as escolas iriam ficar de portas fechadas. No início, as unidades de ensino ficaram aguardando uma nova orientação até que foi informado que o ensino passaria a ser realizado de forma remota. Algo novo e desafiador tanto para os docentes quanto aos discentes. A escola teve que se reinventar e aprender sobre tecnologia na educação, prática que já estava presente no meio educacional, mas não com tanta frequência.

Para darmos seguimento a nossa pesquisa, aguardamos as orientações de como poderíamos intervir e trabalhar de forma colaborativa com esses docentes, visto que não tínhamos uma previsão da durabilidade das aulas remotas. Foi um período de espera, paciência e compreensão por tudo aquilo que estava acontecendo em Uberaba, em Minas Gerais, no Brasil e no mundo.

Desde o início da pandemia, aguardamos um ano para conseguirmos um diálogo com a secretaria municipal de educação e com os professores colaboradores da pesquisa

para que pudéssemos continuar com a investigação sobre as práticas docentes relacionadas ao estudo do lugar e da paisagem, junto da construção do Atlas Municipal de Uberaba/MG. Embora o período tenha sido crítico, a educação básica teve que se reinventar, para que o ensino pudesse chegar até a casa dos alunos que ali estavam em isolamento.

A proposta do curso de formação continuada foi elaborada através de reuniões on-line entre orientanda e orientadora; assim que definimos o curso, fizemos contato on-line com a secretaria municipal de educação, a qual nos apresentou para a Casa do Educador - Profª Dedê Prais, que é a seção dentro da secretaria que trabalha e desenvolve os cursos de formação continuada aos docentes da rede municipal. Apresentamos a proposta ao coordenador geral da casa; em seguida ele se reuniu com sua equipe de coordenadores pedagógicos e aprovaram o curso de formação continuada aos professores da rede municipal.

O curso foi realizado de forma on-line através da plataforma do Google Meet e teve como título "Contribuições da Cartografia local para o ensino de Geografia no município de Uberaba/MG", destinado aos docentes do ensino fundamental I e II. O curso teve por objetivo despertar interesse nos docentes em conhecer e valorizar o lugar onde vivem, uma vez que tiveram o seu lugar sendo protagonizado em um estudo que reconheceu as paisagens, as memórias, a história da formação do município, os serviços públicos oferecidos aos moradores, as atividades econômicas, sociais e culturais ali presentes, bem como suas carências sociais. Assim, o objetivo geral do curso foi proporcionar aos docentes uma aproximação com os temas, conceitos e práticas da cartografia, da paisagem e do lugar, problematizando suas implicações na formação dos sujeitos na educação básica e nas possíveis práticas a serem desenvolvidas em sala de aula com os temas abordados. E como objetivos específicos, analisar as diferentes práticas pedagógicas que tomam o ensino de Geografia como tema, além de investigar em materiais didáticos e nas propostas curriculares como a Cartografia Escolar, a paisagem e o lugar se constituem.

Assim, através deste curso, espera-se que os conteúdos provoquem reflexões e mudanças nas práxis dos professores, incentivando-os a buscar caminhos que contribuam com o aprimoramento do conhecimento científico quanto ao ensino da paisagem, do lugar, da Cartografia e dos atlas municipais, em especial, do município de Uberaba-MG.

DESENVOLVIMENTO

Quando refletimos sobre os diferentes espaços do mundo em que vivemos e as transformações que ocorrem continuamente, podemos levar em consideração dois aspectos definidos pela escala de análise: o estudo dos fenômenos espaciais por meio de uma visão em escala mundial e, também, por meio de uma visão dos lugares em particular, sendo que ambos exigem que não se desconsiderem as múltiplas escalas de análise entre o local e o global.

Tratamos neste estudo as potencialidades da realização da análise dos fenômenos em sua espacialização nos lugares, pois, a partir dela podemos compreender, nos aspectos dos lugares, as transformações da sociedade, tal como enfatiza Castellar (2009, p. 38): "[...] analisar as diferentes paisagens ou as transformações que ocorrem nelas nos permite perceber a existência de vários Lugares e como a sociedade se organiza em função da urbanização".

Saber fazer a análise das transformações que ocorrem nas paisagens estimula o aluno a reconhecer suas geografias e desenvolver um saber dos lugares, como por exemplo, quando ele passa a ter um entendimento dos "[...] padrões de distribuição dos Lugares, ou seja, que o Lugar é ponto de referência de várias redes e conexões existentes no território" (CASTELLAR, 2009, p. 38). A partir do conhecimento do lugar de vivência, o aluno consegue compreender aspectos que estão relacionados a outras escalas, como regionais, estaduais e até mesmo globais.

Nessa linha, Castellar (2009) expõe que:

> Podemos, todavia, entender a cidade como o Lugar de vivência, onde se situa a maior parte da população mundial, onde se estabelecem as relações de troca entre a produção e o consumo e onde se gestam redes de relações funcionais em múltiplas escalas superpostas. As relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, dicotomizados e conflitivos (CASTELLAR, 2009, p.38).

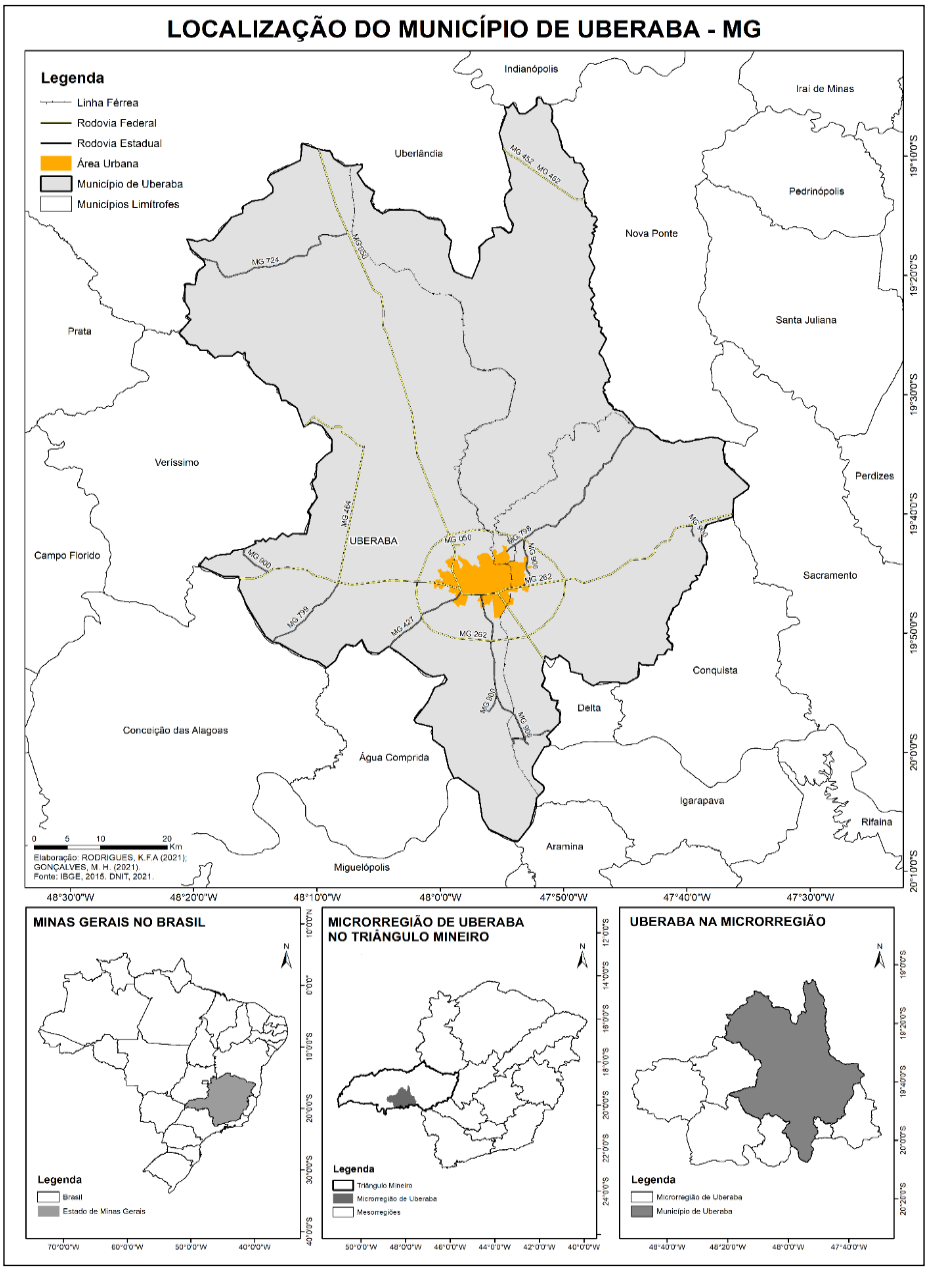
O conhecimento do lugar implica várias condições que este lugar pode passar a representar para sua população e as conexões que esse pode fazer com as questões globais. De acordo com Castellar (2009):

> (...) estudar a cidade enquanto Lugar de vivência exige conhecermos as histórias dos Lugares, as condições em que se inserem, tanto do ponto de vista do quadro natural, quanto das condições sociais e políticas e das diferenciações culturais. Cada cidade apresenta marcas que lhe são características, mas cada cidade também responde a questões globais, externas a essa região, e que precisam ser consideradas tanto na perspectiva do global quanto na do local (CASTELLAR, 2009, p.44).

Quando analisamos as particularidades do local devemos entendê-lo inserido em questões que, muitas vezes, são de ordem global, visto que há uma relação na situação entre as duas escalas. Quando analisamos um fato local, esse pode ter acontecido sob a influência de relações e interferências globais. Assim sendo, "[...] o que há de específico nas particularidades deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser analisado como problema global, pois há na atualidade um deslocamento das relações sociais" (CAVALCANTI, 2009, p. 140).

Desta forma, a Geografia com toda sua complexidade contribui para o ensino no sentido de proporcionar uma visão de mundo mais complexa, para que os alunos compreendam os fatores de transformação social e natural do mundo.

A partir dessas discussões, o curso de formação continuada intitulado "Contribuições da cartografia local para o ensino de geografia no município de Uberaba/MG", ocorreu através da parceria entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp campus de Rio Claro, especificamente do Programa de Pós-Graduação em Geografia, com a secretaria municipal de educação e a Casa do Educador Profª Dedê Prais, localizada no município de Uberaba-MG. (Figura 1).



Fonte: Rodrigues, K. F. A, (2021).

Figura 1. Localização do município de Uberaba/MG.

Primeiramente, foi feito um contato com a secretaria municipal de educação, a qual nos encaminhou para a Casa do Educador. Em seguida, realizamos três encontros remotos com a coordenação pedagógica, a qual nos orientou como proceder com as inscrições e o desenvolvimento das aulas da formação. As inscrições ficaram abertas para professores da rede municipal por um período de quatro semanas. Vale salientar, que são oferecidos vários cursos de formação continuada, onde os docentes da rede têm autonomia para escolherem quais cursos desejam realizar. O curso proposto por nós ficou disponível para professores do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Assim que as inscrições foram encerradas, recebemos a lista dos docentes que demonstraram interesse e realizaram a inscrição. Ao todo, 20 professores se inscreveram no nosso curso de formação continuada.

O curso foi organizado pelas autoras deste artigo e ministrado no formato on-line através da plataforma do Google Meet. O curso abrangeu uma carga horária de 45 horas, sendo 30 horas com encontros síncronos e 15 horas com atividades assíncronas, que foram realizadas através da plataforma do Google Sala de Aula. O Quadro 1 evidencia o cronograma das atividades.

Quadro 1 - Cronograma das aulas e atividades do curso

Aula	Tema	Conteúdo	Duração
01	O lugar da Cartografia na Geografia	- A cartografia na base nacional comum curricular (currículo do municipal) - A alfabetização cartográfica	3h
02	Relembrando a Linguagem Cartográfica	- Escala, Projeções e Coordenadas Geográficas	2h
03	Relembrando a Linguagem Cartográfica	- Representação recursos cartográficos para o ensino de Geografia (os croquis de campo, mapas mentais, atlas, globo, mapas de parede, bússola)	2h
04	As geotecnologias e a escola básica	- Recursos tecnológicos - Google Earth - Mapas interativos	2h
05	Olhares sobre a paisagem de Uberaba	- Localização do Município de Uberaba/MG; - Terra da Farinha Podre; (história) - Unidades de Planejamento e Gestão Urbana do município de Uberaba;	2h
06	Olhares sobre a paisagem de Uberaba	- Unidades de Planejamento e Gestão Urbana do município de Uberaba; - Núcleos de Desenvolvimento Rural do município de Uberaba;	2h
07	Olhares sobre a paisagem de Uberaba	- A cidade das Sete Colinas; - Os rios nos desenhos da paisagem;	2h
08	Olhares sobre a paisagem de Uberaba	- Imagem de satélite de Uberaba; - Uso da terra; (agricultura, pastagem, solo exposto)	2h
09	Urbanização da cidade	- Expansão Urbana do município de Uberaba - Ocupação Urbana na cidade de Uberaba	2h
10	Urbanização da cidade	- Serviços urbanos do município; (saúde, transportes, cultura, segurança, turismo)	2h
11	Desenvolvimento econômico	- Economia (setores primários, secundário, terciário)	2h
12	Desenvolvimento educacional	- Educação do município de Uberaba; (ensino básico até o superior)	2h
13	Currículo e planos de aula – categoria Lugar e Cartografia Escolar	- Investigação e criação de planos de aula para as diferentes faixas etárias da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II)	3h
14	Currículo e planos de aula – categoria Lugar e Cartografia Escolar	- Investigação e criação de planos de aula para as diferentes faixas etárias da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II)	2h
15	Práticas Educacionais	Desenvolvimento de práticas educativas relacionadas com o conteúdo de cartografia escolar para a educação básica	4h
16	Trabalho colaborativo	Desenvolvimento de práticas com o conteúdo de cartografia do lugar Uberaba	3h
17	Mão na massa – aplicação das práticas desenvolvidas	Aplicabilidade das práticas desenvolvidas durante o curso em sala de aula	4h
18	Resultados do curso	Escrita e apresentação de relato de experiência	4h

Fonte: a autora.

A metodologia aplicada neste curso foi baseada na pesquisa qualitativa. Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico e discutimos sobre os conteúdos de cartografia escolar, paisagem e lugar. Após o levantamento e discussão, analisamos as possíveis metodologias para aplicação destes conteúdos em sala de aula.

Conforme mencionado anteriormente, os encontros síncronos aconteceram de forma on-line pela plataforma do Google Meet. No início, o curso foi realizado semanalmente as quintas-feiras das 16h às 18h. Como os docentes participantes estavam no modelo remoto, as divisões de trabalho nas escolas estavam flexíveis, dando oportunidade aos professores de realizarem os cursos de formação continuada em diversos horários. De março até agosto de 2021, o curso foi aplicado neste horário; no mês de setembro, com a flexibilização nos decretos quanto à liberação e circulação de pessoas, as escolas iniciaram o retorno gradual de suas aulas presenciais. Com isso, tivemos algumas dificuldades, pois alguns professores lecionavam no período vespertino, e se o curso continuasse neste horário, eles não poderiam continuar participando, pois estariam na escola lecionando presencialmente.

Diante da situação, realizamos um levantamento junto aos docentes participantes, para verificarmos a possibilidade de mudança de horário e dia, para que pudéssemos continuar lecionando o curso para todos, visto que faltava apenas um mês para o término. Após o levantamento, ficou decidido por votação democrática que o curso iria mudar para as segundas-feiras das 18h às 20h no mês de setembro. Mesmo com a mudança, não conseguimos atender a todos os docentes, havendo assim algumas desistências por incompatibilidade de horário. A seguir, apresentamos o Quadro da situação dos inscritos no curso de formação continuada.

Quadro 2. Situação dos inscritos no curso.

SITUAÇÃO	TOTAL
Pré-inscritos (no sistema) (Fizeram a inscrição on-line e não participaram de nenhum encontro)	09
Matriculados (Fizeram a inscrição e participaram de, pelo menos, um encontro)	11
Concluintes	8
Evadidos	3

Fonte: as autoras, 2022.

Como forma de avaliar o curso, foi proposto aos docentes que realizassem alguma aplicabilidade das práticas desenvolvidas, dentro das possibilidades, visto que naquele momento o ensino estava sendo realizado de forma híbrida. Depois, os professores tiveram que redigir e apresentar um relato de experiência sobre o curso e quanto às práticas realizadas em sala de aula. Ainda, foi solicitado para desenvolverem um planejamento pedagógico a partir das seguintes informações: investigação e criação de planos de aula para as diferentes faixas etárias da educação básica; desenvolvimento de práticas

educativas relacionadas com o conteúdo da cartografia escolar, paisagem e lugar para a educação básica; desenvolvimento de práticas com o conteúdo do lugar Uberaba. O plano de aula deveria ser desenvolvido e, se possível, aplicado na sala de aula.

Os professores participantes do curso tiveram um tempo para realizarem essas atividades avaliativas e as possíveis aplicações dentro de sala de aula. Dentre os oito professores concluintes, apenas dois conseguiram aplicar as práticas desenvolvidas por eles através do plano de aula. Os demais, não aplicaram as práticas com seus alunos, devido a vários motivos, como dificuldade em cumprir as demandas pedagógicas da escola ou por não terem alunos presenciais, pois não havia a obrigatoriedade da ida dos alunos a escola, ou em razão do conteúdo não estar presente no planejamento curricular naquele momento em que o professor se encontrava, ou seja, eles estavam seguindo fielmente o planejamento que foi realizado por eles com o apoio da coordenação pedagógica da escola.

Contudo, todos os oito professores concluintes do curso, realizaram o planejamento pedagógico solicitado por nós, e aqueles que não conseguiram realizar as práticas em sala de aula, disseram que assim que fosse possível, iriam aplicar e fazer o registro do momento. A Figura 2 ilustra algumas atividades realizadas pelos professores como quesito para obtenção do certificado de conclusão do curso de formação continuada.

Fotos: Professor M. L. O. B (2021).

Figura 2. Atividades realizadas pelo professor na escola.

As fotos da Figura 2 evidenciam atividades realizadas por um dos professores participantes do curso para alunos do 6º ano, o qual se baseou num plano de aula. Segundo o relato do professor e a descrição do seu plano, a atividade foi baseada na explicação do conceito de paisagem e lugar para seus alunos, onde enfatizou o conceito para o lugar Uberaba. Nesta atividade, o professor nos solicitou o mapa de localização do município, para que já pudesse trabalhar alguns conceitos da Cartografia. Como atividade, ele solicitou aos seus alunos que representassem a paisagem mais significativa ou mais conhecida por eles do município de Uberaba. Assim, seus alunos expressaram por meio de desenhos e frases a paisagem de Uberaba. Em seguida, o professor e os alunos confeccionaram os cartazes e os expuseram no mural da escola.

O próximo exemplo a Figura 3 mostra um planejamento pedagógico realizado por outro professor cursista para seus alunos do 6º ano, onde ele aborda em seu plano de aula os objetivos de aprendizagem focados na Cartografia, buscando-se identificar diferentes formas de orientar e localizar o espaço geográfico com exemplos de Uberaba-MG. Além disso, o professor inseriu as habilidades curriculares dentro da proposta da BNCC.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO UBERABA GOVERNO MUNICIPAL

Escola Municipal Prof.ª Terezinha Hueb de Menezes

PLANO DE TRABALHO DO DOCENTE (x) SEMANAL ( ) QUINZENAL	
Lei Federal n° 14.040/2020 Resolução do CNE/CP n° 2/2020 Resolução do CME n° 01/2020 Portaria SEMED /2021	
Unidade de Ensino: Escola Mucipal Professora Terezinha Hueb de Menezes	
Professor (a): Magda Lemos de Oliveira Borges	
Componente Curricular: Geografia	
Ano de escolaridade: 6º	**Ensino Fundamental II**
4º Bimestre / 2021	**Data:** de 04/10/2021 a 08/10/2021
Tema: Cartografia por meio de localização / Uberaba MG	
Objetivo de aprendizagem: Identificar diferentes formasde orientar, localizar o espaço geográfico de Uberaba – MG.	
Habilidades (BNCC) – EF06GEO8: Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	
Plano: Previsto para realizar em 50 minutos, abordando a habilidade pedida, onde contenha as formas diferentes de localizar o espaço geográfico, pontos de referência utilizados no cotidiano atráves da cartografia de Uberaba – MG.	
Materiais necessários: Bexiga, tesoura e caneta permanente.	
Como fazer: - Encher a bexiga. - Desenhar na superfície da bexiga o trajeto da sua casa até a escola (observar todos os detalhes). - Corte e estica até ficar plana. - Finalize com debate (mesa redanda), sobre as deformações, superfície e esfera do espaço geográfico (bairro) de Uberaba – MG.	

Uberaba, 28 de Setembro de 2021

Fonte: Secretaria de Educação de Uberaba-MG.

Figura 3. Exemplo de planejamento pedagógico.

A proposta de atividade prática deste professor, para trabalhar o conteúdo da cartografia e do lugar, uniu as habilidades curriculares com uma atividade prática e simples para iniciar a explicação dos primeiros conceitos cartográficos. Tal prática envolveu uma bexiga, uma tesoura e uma caneta permanente, em que seus alunos teriam que representar na bexiga o trajeto da sua casa até a escola. Como proposta final, ele realizou um debate sobre as deformações, sobre a superfície e esfera do espaço geográfico de Uberaba, no caso, com as visões e particularidades de cada um de seus alunos sobre os olhares que os mesmos possuem das paisagens do município.

Diante dos trabalhos recebidos pelos docentes, conseguimos enxergar que eles estavam com um olhar mais crítico e reflexivo sobre as paisagens e lugares de Uberaba. Mesmo aqueles professores que não conseguiram aplicar suas atividades em sala, até aquele momento, evidenciaram essas percepções no debate final do curso. Dar a importância para o lugar que vivenciamos é entendermos que nós somos parte dele, que nós o transformamos e conseguimos compreender situações em outras escalas. Também, ensinar os nossos alunos a ter essa percepção é essencial para termos um cidadão capaz de enxergar a paisagem, o lugar, a cidade e fazer suas reflexões sobre o que está preciso, coerente, ou o que está incorreto, impreciso, e que ele seja capaz de buscar soluções para ser um cidadão ativo na sociedade e provocar essas mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realização do curso, acreditamos que os objetivos foram alcançados com êxito durante as aulas síncronas e assíncronas. Os cursistas que ficaram até o final do curso, conseguiram atingir o aprendizado em relação à temática da cartografia escolar, a cartografia do lugar, das paisagens e as práticas que envolvem a ciência geográfica.

Os desafios encontrados no decorrer do curso foram relativos à desistência de alguns professores. Alguns fizeram contato explicando os diversos motivos, destacando-se o horário, outros cursos e razões pessoais. Enfim, o ideal seria que todos os 20 inscritos tivessem realizado o curso, porém foi um período muito complexo devido à pandemia da COVID-19.

Em uma avaliação para obtermos um feedback dos professores, todos avaliaram o curso com nota positiva, dizendo que conseguiram aprender e que obtiveram mais materiais e propostas práticas para desenvolver em sala de aula com a temática da cartografia escolar. Além disso, destacaram que aguardam a disponibilidade do Atlas Municipal de Uberaba para que possam explorar as temáticas com seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989. 90p. (Repensando o ensino).

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores.** Série Prática Pedagógica. 2ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

AZAMBUJA, R. F.; KLUG, A. Q. O conceito de paisagem nos anos finais do ensino fundamental: reflexões sobre a geografia escolar. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 89-102, jul./dez., 2016.

CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. **O estudo do município e o Ensino de História e Geografia**. Ijuí, RS: Livraria Unijuí Editora, 1988.

CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. O lugar na Geografia e as monografias municipais. In: SCHÄFFER, N. O. **Ensinar e aprender geografia.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998. p. 65-77.

CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CASTELLAR, Sônia. Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In: GARRIDO, M. P. (org.). **La esperura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. Providencia, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 37-56.

CAVALCANTI, Lana. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar o ensino de geografia. . In: GARRIDO, M. P. (org.). **La esperura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. Providência, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 135-169.

DAMBROS, Gabriela; ROVANI, Franciele Francisca Marmentini, QUOOS, João Henrique, CASSOL, Roberto. A utilização de tecnologias na cartografia escolar: Jogo digital para a alfabetização cartográfica . **Geosaberes**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 4 - 15, jan. / jul. 2013.

PEZZATO, J. P.; PASSINI, E. Y. Projetos de Elaboração de Atlas Municipais e Melhoria do Ensino de Geografia na Rede de Educação Básica. In: **26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003, Poços de Caldas - MG. Poços de Caldas - MG: Microservice Tecnologia Digital da Amazônia LTDA, 2003. v. 1. p. 1-4.

SIMIELLI, M. E. R. **O mapa como meio de comunicação**: implicações no ensino de geografia do 1º grau. São Paulo, FFLCH - USP, 1986. 205p. Tese de doutorado.

SOPELSA, Anderson Monteiro, DAVID, Cesar De. **A utilização de um atlas geográfico municipal para a construção e reflexão de conceitos básicos em geografia**. Ano, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3059

A CONSTRUÇÃO DA PAISAGEM NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA. UMA LEITURA DESDE PORTUGAL

THE CONSTRUCTION OF LANDSCAPE IN GEOGRAPHIC EDUCATION. A READING FROM PORTUGAL

LA CONSTRUCCIÓN DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA. UNA LECTURA DESDE PORTUGAL

Sérgio Claudino[1]

RESUMO: A paisagem tem uma grande tradição na Escola Regional Francesa, em que a Geografia portuguesa tem uma forte filiação. A influência de Orlando Ribeiro, conhecido representante desta escola, no ensino fundamental e médio, fez-se sentir sobretudo após a Revolução de 1974. Para os alunos que se iniciam na disciplina de geografia, esta tem sido definida, ao longo de gerações, como a "ciência das paisagem". Nos programas de 2001, pretende-se aprofundar o significado paisagem, valorizando-a como património e valor social. Este discurso não é, contudo, transposto para os livros didáticos, nem tem continuidade nas reformas posteriores. O percurso escolar da paisagem na educação geográfica em Portugal demonstra como ela está intimamente entrosada no discurso educativo, mas também como essa abordagem é simplista e redutora. Há, assim, um importante desafio didático: a paisagem pode ser um elemento central na renovação de uma Geografia de observação, interpretação e reflexão sobre o território.

Palavras-chave: Geografia. Escola regional. Livros didáticos. Programas. Renovação.

ABSTRACT: The landscape has a great tradition in the French Regional School, in which Portuguese Geography has a strong affiliation. The influence of Orlando Ribeiro, a well-known representative of this school, in primary and secondary education, was felt especially after the 1974 Revolution. For students starting in the discipline of

1 Investigador do Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e Laboratório Terra, Edifício IGOT, Rua Branca Edmée Marques 1600-276, Lisboa, Portugal. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6987-4812. E-mail: sergio@campus.ul.pt

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

geography, this has been defined, over generations, as the "science of landscape". In the 2001 programmes, the intention is to deepen the meaning of landscape, valuing it as a heritage and social value. This discourse is not, however, transposed to textbooks, nor is it continued in subsequent reforms.The school trajectory of landscape in geographic education in Portugal demonstrates how it is closely intertwined in the educational discourse, but also how this approach is simplistic and reductive. There is, therefore, an important didactic challenge: the landscape can be a central element in the renewal of a Geography of observation, interpretation and reflection on the territory.

Keywords: Geography. Regional school. Textbooks. Programs. Renovation.

RESUMEN: El paisaje tiene una gran tradición en la Escuela Regional Francesa, en la que la Geografía Portuguesa tiene una fuerte afiliación. La influencia de Orlando Ribeiro, conocido representante de esta escuela, en la educación primaria y secundaria, se hizo sentir especialmente después de la Revolución de 1974. Para los estudiantes que se inician en la disciplina de la geografía, esta ha sido definida, durante generaciones, como la "ciencia del paisaje". En los programas de 2001 se pretende profundizar en el significado del paisaje, valorándolo como valor patrimonial y social. Sin embargo, este discurso no se transpone a los libros de texto, ni se continúa en las reformas posteriores. La trayectoria escolar del paisaje en la educación geográfica en Portugal demuestra cómo ella está íntimamente entrelazado en el discurso educativo, pero también cómo este enfoque es simplista y reduccionista. Hay, pues, un reto didáctico importante: el paisaje puede ser un elemento central en la renovación de una Geografía de observación, interpretación y reflexión sobre el territorio.

Palabras clave: Geografía. Escuela regional. Libros de texto. Programas. Renovación.

A GRANDE TRADIÇÃO DA ESCOLA REGIONAL FRANCESA

A paisagem tem uma grande tradição na Geografia portuguesa, com uma evidente filiação na Escola Regional Francesa, como é facilmente reconhecível em nomes que mais a marcaram na universidade, de Silva Teles (2004) a Orlando Ribeiro (1970) - este último foi, mesmo, discípulo direto de geógrafos formados por Vidal de la Blache (RIBEIRO, 1973). Ainda hoje, a Geografia é definida, na escola francesa, pela descrição e interpretação da organização da superfície terrestre pelas sociedades humanas (THIMONIER-ROUZET, 2022) – tendo Orlando Ribeiro considerado que esta superfície resulta da inter-relação entre os fenómenos físicos e humanos que nela ocorrem[2]. Apesar da emergência da Nova Geografia nos anos 70, em especial na Universidade de Lisboa, esta teve uma evidente dificuldade em penetrar no ensino fundamental e médio. De resto, são discípulas de Orlando Ribeiro quem elabora os novos programas e principais livros didáticos adotados a seguir à Revolução de 25 de Abril de 1974 (CLAUDINO, 2005) – prolongando-se, assim, a leitura da escola regional francesa, mesmo se no meio académico ganhavam relevo outras abordagens.

A GEOGRAFIA, CIÊNCIA DE UMA PAISAGEM NÃO VIVIDA

No século XVII, o "pai" da Geografia local, Juan Amos Coménio (1657/2015, p. 416), apela à observação do território próximo nas idades mais jovens: "(A criança) Aprende os primórdios da geografia quando começa e entender o que é um monte, um vale, um campo, um rio, uma aldeia, um castelo, uma cidade…".

Contudo, na institucionalização da escola liberal, a observação direta não será o caminho escolhido. E, no ensino de Geografia, a paisagem está escassamente presente no discurso escolar do século XIX. Ela surge episodicamente no final desse século, em manuais escolares de autores eruditos, como J. Lima (1872), que classifica alguma paisagem de "linda", ou de Manuel António Ferreira-Deusdado (1893) que, por exemplo, nos fala de uma "paisagem agrícola, monótona, curta" (CLAUDINO, 2001, p. 416 e 522). Com a reforma de Jaime Moniz, de 1895, no programa de Geografia da 2ª classe/ano, surgem, pela primeira vez, as "paisagens caraterísticas" de Portugal, definidas por "a natureza e o homem nas diversas regiões" (*Diário do Governo* nº 208, de 16 de setembro). Idêntico apelo é repetido na reforma liceal seguinte, de 1905. A paisagem vai fazendo o seu percurso, na descrição do território português. Ela surge, fundamentalmente, como produto da interação entre a natureza e os grupos humanos, o que perdura, no essencial, até à atualidade.

O programa do ensino liceal de 1948, no 5º ano (14/15 anos), aborda as "regiões naturais" de Portugal e aconselha a sistematização das mesmas efetuada por Amorim Girão. Estas são definidas pela unidade de estrutura, relevo e clima e vão aparecer no "livro único" imposto aos alunos de todo o país – note-se a ausência de outros elementos, como a vegetação e, naturalmente, a ocupação humana. Contudo, será o próprio Amorim Girão a produzir, em 1958, uma mapa do continente com "Imagens Regionais", centradas unicamente nas atividades humanas (GIRÃO, 1958). Mais tarde, surgem já, nos últimos anos liceais, as "divisões geográficas" do Continente, que partem de novo das caraterísticas físicas, defendidas por Orlando Ribeiro, em 1945 (Figura 1), onde se acabam por definir 23 unidades de paisagem (embora o conceito esteja ausente do manual).

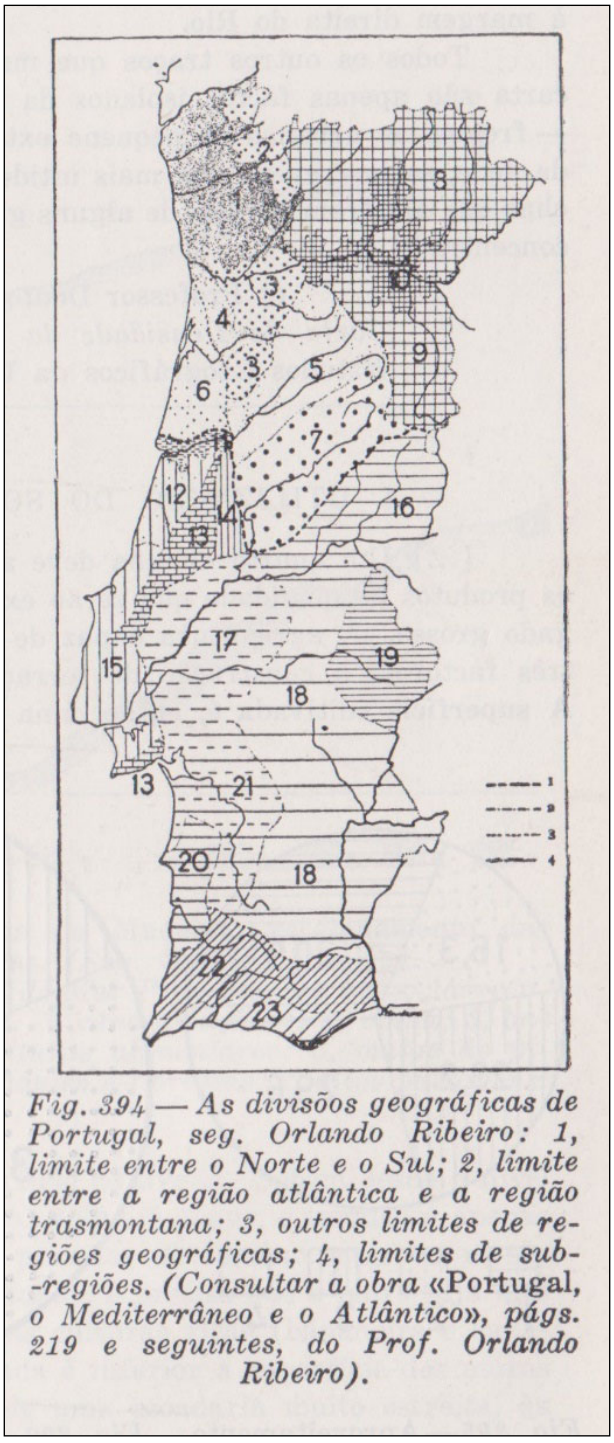


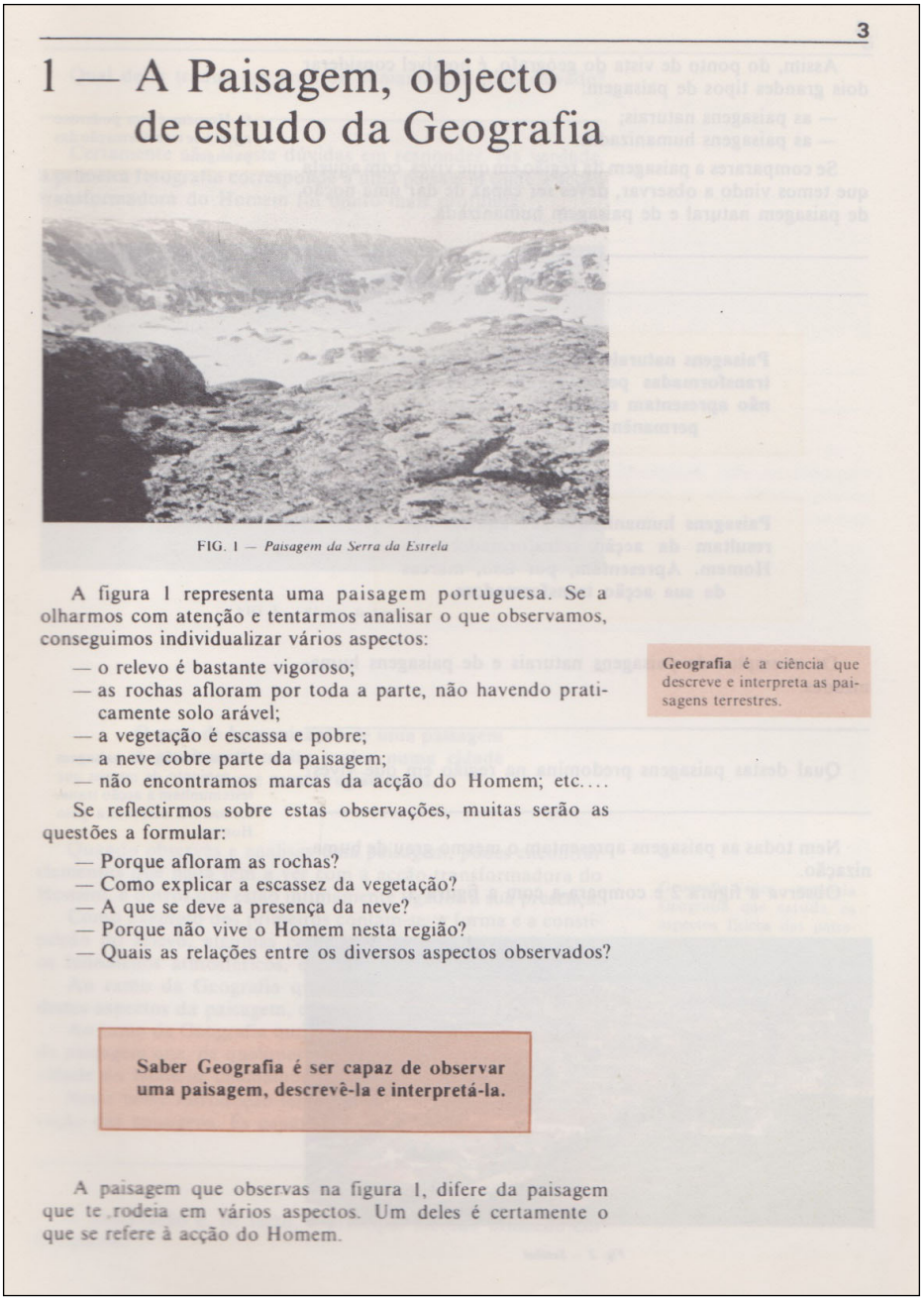
Fig. 394 — As divisões geográficas de Portugal, seg. Orlando Ribeiro: 1, limite entre o Norte e o Sul; 2, limite entre a região atlântica e a região trasmontana; 3, outros limites de regiões geográficas; 4, limites de sub-regiões. (Consultar a obra «Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico», págs. 219 e seguintes, do Prof. Orlando Ribeiro).

Fonte: Vieira, Moura (1967, p. 471)

Figura 1. As divisões geográficas de Portugal (Continental), segundo Orlando Ribeiro.

Em 1968, no inovador programa de História e Geografia de Portugal, refere-se o estudo do meio local, como paisagem humanizada (conceito que, assim, surge pela primeira vez), na perspetiva da investigação sobre o "género de vida" da população – ecoando, assim, uma vez mais, os conceitos da Geografia Regional francesa.

Será já após a Revolução de 1974, como se referiu, que emerge no ensino fundamental e médio (básico e secundário, em Portugal), muito do discurso de Orlando Ribeiro. A Geografia surge como a ciência que estuda as paisagens (Figura 2). Os alunos são desafiados a identificarem, nas fotografias dos manuais escolares, os elementos físicos e humanos das mesmas, num discurso que se esgota frequentemente na dualidade entre "paisagens humanas" e "paisagens naturais", estas aquelas que o a ação humana ainda não transformou (Figura 3).



3

1 — A Paisagem, objecto de estudo da Geografia

FIG. 1 — *Paisagem da Serra da Estrela*

A figura 1 representa uma paisagem portuguesa. Se a olharmos com atenção e tentarmos analisar o que observamos, conseguimos individualizar vários aspectos:

— o relevo é bastante vigoroso;
— as rochas afloram por toda a parte, não havendo praticamente solo arável;
— a vegetação é escassa e pobre;
— a neve cobre parte da paisagem;
— não encontramos marcas da acção do Homem; etc....

Geografia é a ciência que descreve e interpreta as paisagens terrestres.

Se reflectirmos sobre estas observações, muitas serão as questões a formular:

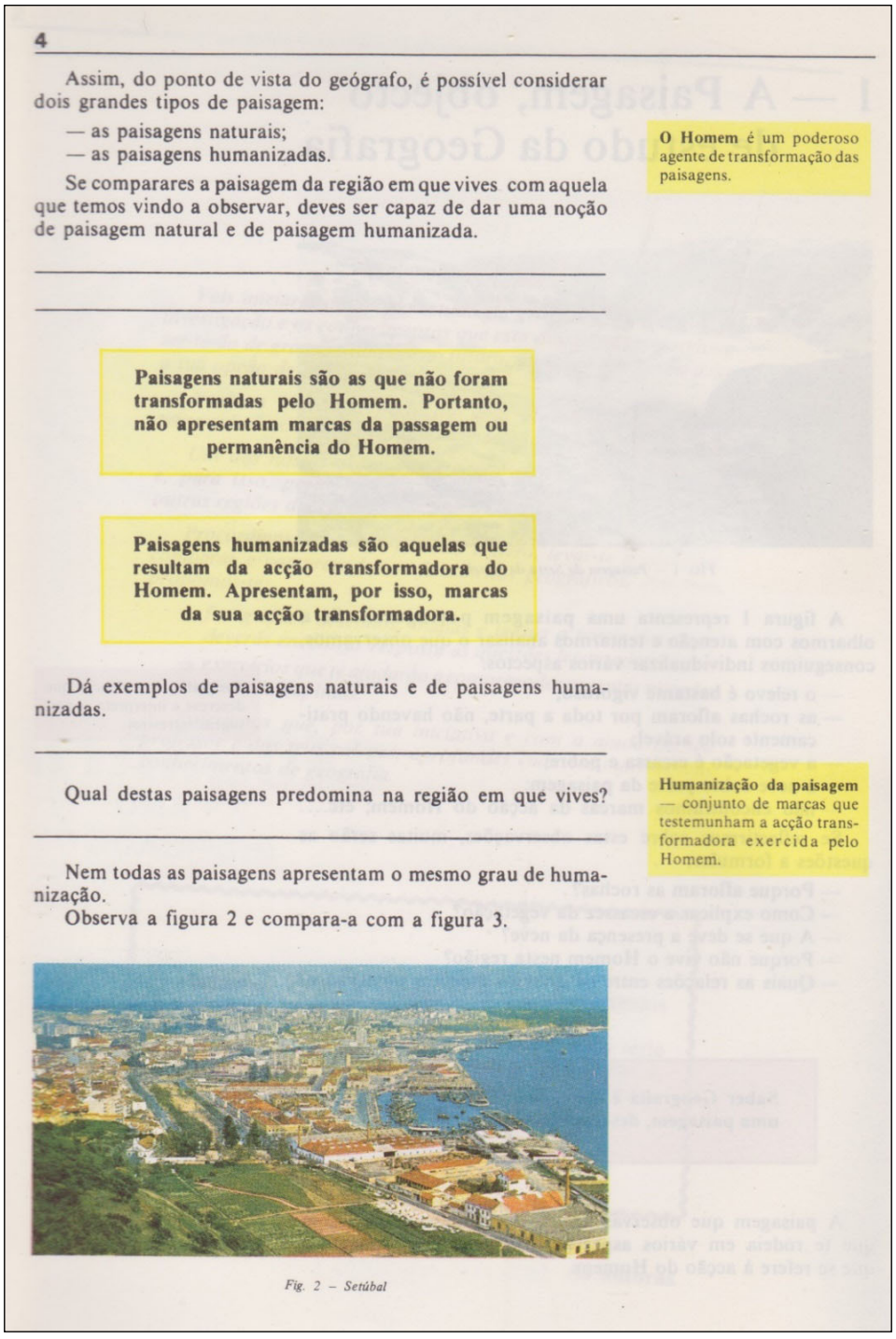
— Porque afloram as rochas?
— Como explicar a escassez da vegetação?
— A que se deve a presença da neve?
— Porque não vive o Homem nesta região?
— Quais as relações entre os diversos aspectos observados?

Saber Geografia é ser capaz de observar uma paisagem, descrevê-la e interpretá-la.

A paisagem que observas na figura 1, difere da paisagem que te rodeia em vários aspectos. Um deles é certamente o que se refere à acção do Homem.

Fonte: Sousa, Gualberto (s. d. p. 3)

Figura 2. Manual escolar de Geografia mais vendido no final dos anos 70 e começo dos anos 80.



4

Assim, do ponto de vista do geógrafo, é possível considerar dois grandes tipos de paisagem:

— as paisagens naturais;
— as paisagens humanizadas.

Se comparares a paisagem da região em que vives com aquela que temos vindo a observar, deves ser capaz de dar uma noção de paisagem natural e de paisagem humanizada.

O Homem é um poderoso agente de transformação das paisagens.

Paisagens naturais são as que não foram transformadas pelo Homem. Portanto, não apresentam marcas da passagem ou permanência do Homem.

Paisagens humanizadas são aquelas que resultam da acção transformadora do Homem. Apresentam, por isso, marcas da sua acção transformadora.

Dá exemplos de paisagens naturais e de paisagens humanizadas.

Qual destas paisagens predomina na região em que vives?

Humanização da paisagem — conjunto de marcas que testemunham a acção transformadora exercida pelo Homem.

Nem todas as paisagens apresentam o mesmo grau de humanização.
Observa a figura 2 e compara-a com a figura 3.

Fig. 2 – Setúbal

Fonte: Sousa, Gualberto (s. d. p. 4)

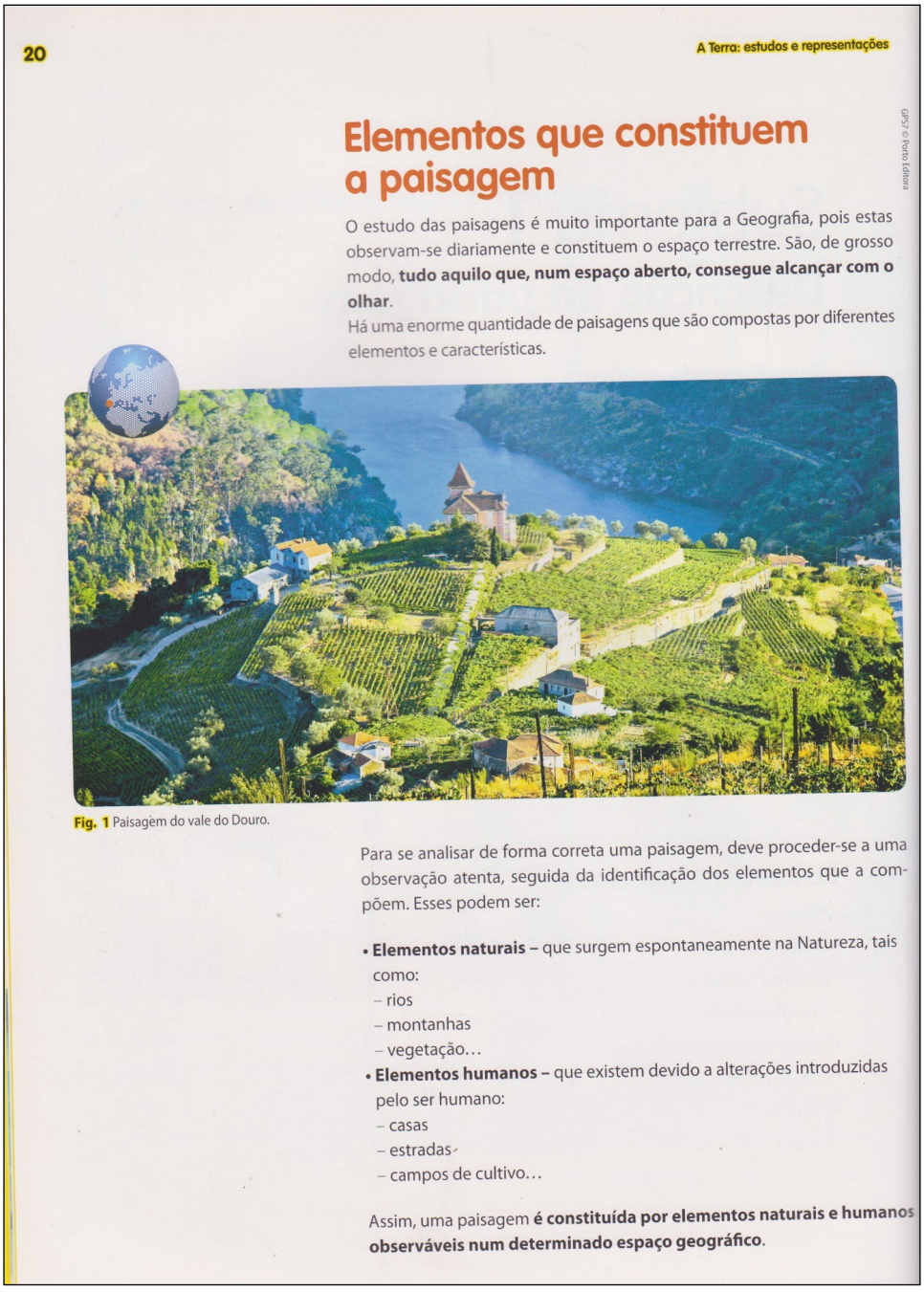
Figura 3. Manual escolar de Geografia: o homem como agente de transformação das paisagens e a dualidade das mesmas ou a influência do discurso regional de Orlando Ribeiro.

Mas não se veem, pelas vilas ou cidades portuguesas, grupos de alunos, com os seus professores, observando as paisagens, comentando as mesmas, discutindo-as – sequer se repara que os alunos espreitem pelas janelas das escolas ou a partir dos vedações das mesmas.

Como se referiu, o discurso da Geografia anglo-saxónica, vinculado à Nova Geografia, em que a Geografia é encarada como ciência espacial, assumidamente nomotética, teve uma escassa penetração nos ensinos básico e secundário. Na universidade, a Geografia académica, após o distanciamento da Geografia "tradicional", vai recuperando o seu interesse pela paisagem, numa abordagem mais holística e sensorial da mesma – como sucede com a Nova Geografia Regional (ALBET I MAS, 1993).

Em 2001, as Orientações Curriculares surpreendem, de alguma forma, pela centralidade que conferem à paisagem; pretende-se aprofundar o significado das mesmas, como "património comum, um valor social relacionado com o lazer, o ambiente, a qualidade de vida, a cultura, etc" (CÂMARA ET AL, 2001, p. 7). Este discurso não é, contudo, transposto para os livros escolares. Num dos manuais mais vendidos deste período, a paisagem é aquilo que a vista alcança e identificam-se os elementos naturais e humanos da mesma – como nos anos 70/80 (Figura 4). O novo programa não significou uma nova abordagem da paisagem.

Mais tarde, nas Metas Curriculares, de 2013, a Geografia é definida como ciência de territórios que resultam da inter-relação entre natureza e sociedades e apela, mais adiante, à diferenciação das paisagens segundo seu grau de humanização e à identificação das diferentes etapas de uma pesquisa em Geografia. Uma vez mais, a Geografia é definida como "ciência das paisagens" (DOMINGOS; LEMOS; CANAVILHAS, 2014, p. 10) e o discurso sobre a paisagem poderá aprofundar um pouco as causas da humanização, mas não o essencial de um discurso que não aprofunda a dimensão identitária e social da paisagem (Figura 5).



20

A Terra: estudos e representações

Elementos que constituem a paisagem

GPS © Porto Editora

O estudo das paisagens é muito importante para a Geografia, pois estas observam-se diariamente e constituem o espaço terrestre. São, de grosso modo, **tudo aquilo que, num espaço aberto, consegue alcançar com o olhar**.

Há uma enorme quantidade de paisagens que são compostas por diferentes elementos e características.

Fig. 1 Paisagem do vale do Douro.

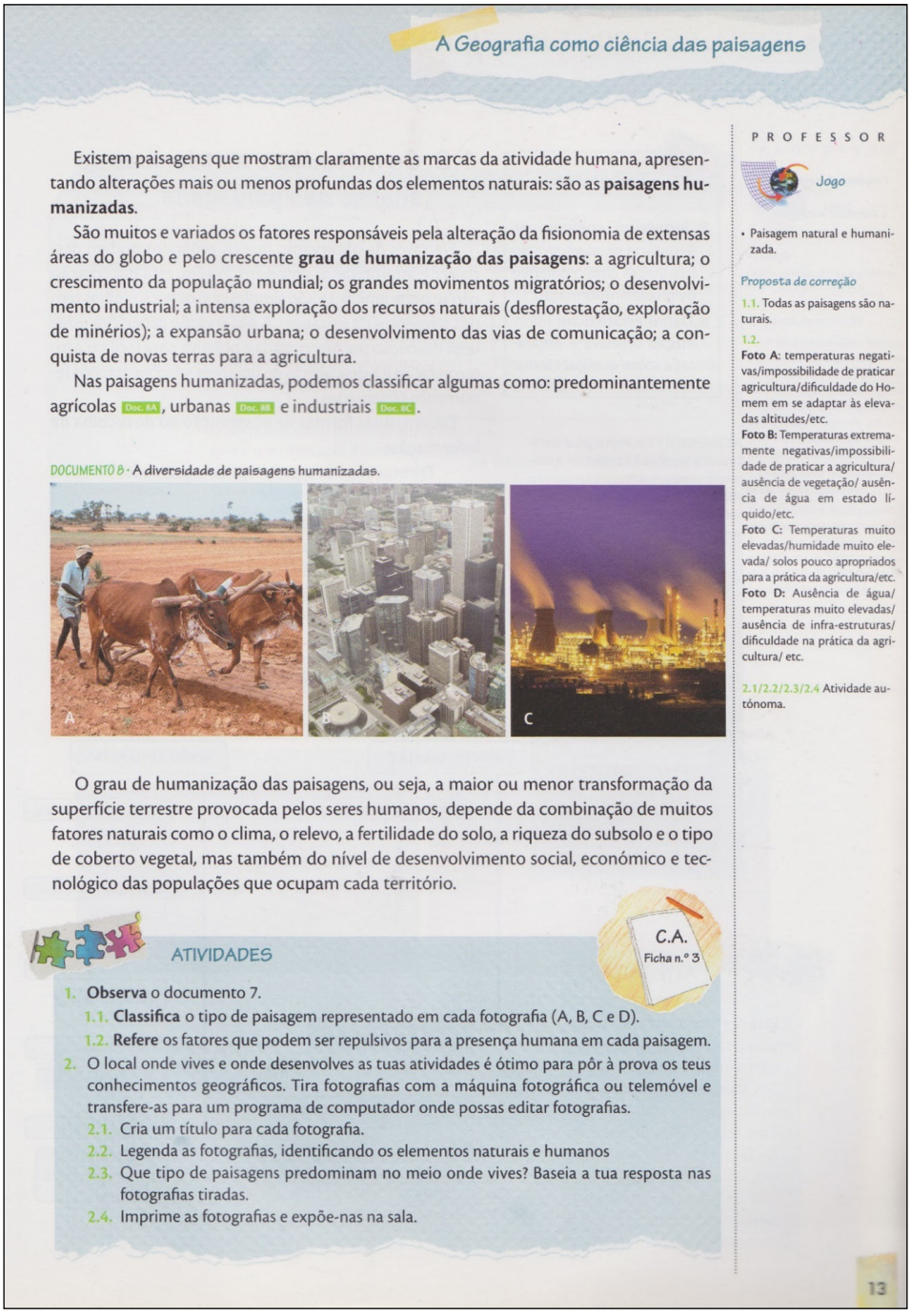
Para se analisar de forma correta uma paisagem, deve proceder-se a uma observação atenta, seguida da identificação dos elementos que a compõem. Esses podem ser:

- **Elementos naturais –** que surgem espontaneamente na Natureza, tais como:
  - rios
  - montanhas
  - vegetação…
- **Elementos humanos –** que existem devido a alterações introduzidas pelo ser humano:
  - casas
  - estradas
  - campos de cultivo…

Assim, uma paisagem **é constituída por elementos naturais e humanos observáveis num determinado espaço geográfico**.

Fonte: Ribeiro, Lopes, Custódio (2012, p. 20.)

Figura 4. As Orientações Curriculares não alteraram o anterior discurso sobre a paisagem.



A Geografia como ciência das paisagens

Existem paisagens que mostram claramente as marcas da atividade humana, apresentando alterações mais ou menos profundas dos elementos naturais: são as **paisagens humanizadas**.

São muitos e variados os fatores responsáveis pela alteração da fisionomia de extensas áreas do globo e pelo crescente **grau de humanização das paisagens**: a agricultura; o crescimento da população mundial; os grandes movimentos migratórios; o desenvolvimento industrial; a intensa exploração dos recursos naturais (desflorestação, exploração de minérios); a expansão urbana; o desenvolvimento das vias de comunicação; a conquista de novas terras para a agricultura.

Nas paisagens humanizadas, podemos classificar algumas como: predominantemente agrícolas Doc. 8A, urbanas Doc. 8B e industriais Doc. 8C.

DOCUMENTO 8 · A diversidade de paisagens humanizadas.

A B C

O grau de humanização das paisagens, ou seja, a maior ou menor transformação da superfície terrestre provocada pelos seres humanos, depende da combinação de muitos fatores naturais como o clima, o relevo, a fertilidade do solo, a riqueza do subsolo e o tipo de coberto vegetal, mas também do nível de desenvolvimento social, económico e tecnológico das populações que ocupam cada território.

ATIVIDADES

C.A. Ficha n.º 3

1. **Observa** o documento 7.
   1.1. **Classifica** o tipo de paisagem representado em cada fotografia (A, B, C e D).
   1.2. **Refere** os fatores que podem ser repulsivos para a presença humana em cada paisagem.
2. O local onde vives e onde desenvolves as tuas atividades é ótimo para pôr à prova os teus conhecimentos geográficos. Tira fotografias com a máquina fotográfica ou telemóvel e transfere-as para um programa de computador onde possas editar fotografias.
   2.1. Cria um título para cada fotografia.
   2.2. Legenda as fotografias, identificando os elementos naturais e humanos
   2.3. Que tipo de paisagens predominam no meio onde vives? Baseia a tua resposta nas fotografias tiradas.
   2.4. Imprime as fotografias e expõe-nas na sala.

PROFESSOR

Jogo

- Paisagem natural e humanizada.

Proposta de correção

1.1. Todas as paisagens são naturais.

1.2.

Foto A: temperaturas negativas/impossibilidade de praticar agricultura/dificuldade do Homem em se adaptar às elevadas altitudes/etc.

Foto B: Temperaturas extremamente negativas/impossibilidade de praticar a agricultura/ausência de vegetação/ ausência de água em estado líquido/etc.

Foto C: Temperaturas muito elevadas/humidade muito elevada/ solos pouco apropriados para a prática da agricultura/etc.

Foto D: Ausência de água/ temperaturas muito elevadas/ ausência de infra-estruturas/ dificuldade na prática da agricultura/ etc.

2.1/2.2/2.3/2.4 Atividade autónoma.

13

Fonte: Domingos, Lemos, Canavilhas (2014, p. 13).

Figura 5. Metas Curriculares: a Geografia continua como ciência das paisagens, numa abordagem que dá continuidade às anteriores.

Em 2018, nas Aprendizagens Essenciais do 7º ano (República Portuguesa. Educação, 2018), a "Descrição da paisagem" surge como tópico inicial, numa abordagem muito empírica da mesma, em que se confere destaque às "unidades de paisagem". Os manuais tendem a repetir esta abordagem. Uma conhecida autora escolar portuguesa

define a paisagem como "o espaço visível de um dado ponto", marcado pelo dinamismo, devido a fatores "naturais e humanos" (RODRIGUES, 2021, p. 31). Contudo, a mesma autora introduz o conceito de unidades de paisagem, ainda que sem o aprodundar, a partir da informação da Direção-Geral do Território (Figura 6).

Fonte: Rodrigues (2022, p. 37).

Figura 6. As unidades de paisagem entram num dos manuais escolares de Geografia mais divulgados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESAFIO DE UMA NOVA ABORDAGEM DIDÁTICA

A Geografia surge, em Portugal, intimamente associada à paisagem. O esforço de uma abordagem multidimensional da mesma, em 2001, não teve eco nos livros didáticos nem continuidade nas reformas curriculares seguintes. A paisagem é o que se vê, nela distinguem-se os elementos físicos e humanos e pouco mais se explora.

A observação e descrição da paisagem, desde logo a local, mas também a paisagem enquanto património social e ambiental e, ainda, elemento de identidade, está arredada de um discurso escolar que parece perpetuar-se ao longo de 50 anos.

O percurso escolar da paisagem na educação geográfica em Portugal demonstra como a paisagem está intimamente entrosada no seu discurso, mas também como essa abordagem é simplista e redutora. Há, assim, um importante desafio didático: a paisagem pode ser um elemento central na renovação de uma Geografia de observação, interpretação e reflexão sobre um território feito de paisagens.

NOTA

2 Apontamentos da cadeira de Introdução aos Estudos Geográficos do curso de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, lecionada pelo Professor Orlando Ribeiro.

REFERÊNCIAS

ALBET I MAS, A. La nueva Geografía Regional o la construcción social de la región. **Anales de Geografía de la Universidad Complutense**, 13, 11-29, 1992.

CÂMARA, A. C. et al. **Geografia**. Orientações Curriculares. 3º ciclo. Lisboa, Ministério da Educação, 2001.

CLAUDINO. S. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia**. Século XIX. As imagens intencionais. Tese (Doutoramento em Geografia). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

CLAUDINO, S. Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: mitos e realidades. **Finisterra** – Revista Portuguesa de Geografia, XL (79), p. 195-208.

COMÉNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 6ª edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1657/2015.

DOMINGOS, C., LEMOS, S., CANAVILHAS, T. **Sem Fronteiras**. Lisboa, Plátano Editora, 2014.

GIRÃO, A. A. **Geografia de Portugal**. 2ª edição. Porto, Portucalense Editora, 1951.

GIRÃO, A. A. **Atlas de Portugal**. 2ª edição. Coimbra, Instituto de Estudos Geográficos, 1958.

LOUREIRO, L, PATRÍCIO, A. **Compêndio de Geografia**. 2º ciclo dos Liceus. Volume II – 4º e 5º anos. Porto, Porto Editora, 1955.

RIBEIRO, O. **Ensaios de Geografia Humana e Regional**. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1970.

RIBEIRO, O. Um mestre da Geografia do nosso século – Emmanuel de Martonne (1873-1955). **Finisterra -** Revista Portuguesa de Geografia, 8(16), p. 163-264, 1973.
RIBEIRO, E., LOPES, R. T., CUSTÓDIO, S. GPS. **Geografia**, 7º ano. A Terra: Estudos e Representações. Meio Natural. Porto, Porto Editora, 2012.
RODRIGUES. A. **MAPA MUNDO 7**. GEOGRAFIA 7º ANO. LISBOA, TEXTO EDITORES, 2021.
SOUSA, M. L., GUALBERTO, M. H. **Geografia 7º ano**. Lisboa, Editorial O Livro, s. d.
TELES, F. X. S. **Obras de Silva Telles**. A Ciência Geográfica. Lisboa, Associação Portuguesa de Geógrafos, 2004.
THIMONIER-ROUZET, E. La professionalisation de la géographie par l'aménagement du territoire: une reflexión par la perfomance des formations universitaires. In N. ROUGET N. BARON, A. CATTARUZAA, N. LEMARCHAND, B. SEPÚLVEDA, **Fragments de Géo** (p. 141-154). Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2022.
VIEIRA, E., MOURA, A. **Geografia**, 3º ciclo liceal. Lisboa, E. L. Fluminense, 1967.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3060

A REPRESENTAÇÃO DAS PAISAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL POR MEIO DO USO DE RECURSOS GRÁFICOS INTERATIVOS

THE REPRESENTATION OF LANDSCAPES IN ELEMENTARY SCHOOL IN BRAZIL THROUGH THE USE OF INTERACTIVE GRAPHIC RESOURCES

LAS REPRESENTACIONES DE LOS PAISAJES EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN BRASIL POR MEDIO DEL USO DE RECURSOS GRAFICOS INTERACTIVOS

Tadeu Jussani Martins[1]
Andréa Aparecida Zacharias[2]

RESUMO: O artigo busca contribuir com reflexões sobre o estudo das paisagens no Ensino Fundamental, uma etapa da Educação Básica no Brasil cuja faixa etária dos estudantes variam de 6 a 17 anos de idades. Para tanto, apresenta-se um quadro de habilidades sequenciais que mencionam, explicitamente, o termo "paisagem" ou "paisagens" como foco de estudo proposto em documentos que direcionam o ensino de Geografia (como a BNCC) e, a partir de então, algumas reflexões são ponderadas sobre como paisagem é (e pode ser ou possa vir a ser) tratada no cotidiano escolar. Nesse caminho, chega-se à proposta da Geovisualização, técnica capaz de viabilizar, de forma interativa, a representação e o estudo das paisagens. Deste modo, propõe-se a retomada de um modelo conceitual da Geovisualização e, como resultado, é apresentado e discutido um exemplo de recurso digital: o *GeoGuessr*, um jogo de adivinhação que viabiliza o estudo das paisagens por meio da interatividade.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Fundamental. Geovisualização. Raciocínio Geográfico.

1 Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – PPGG / IGCE / UNESP – e Professor Coordenador Pedagógico na rede de ensino pública do Estado de São Paulo. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8765-4688. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0285792997013116. E-mail: tj.martins@unesp.br; jussani@prof.educacao.sp.gov.br

2 PhD em Geografia, Profª. da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/FCTE-Campus de Ourinhos-SP, Profª. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Geografia - UNESP/Câmpus de Rio Claro-SP, Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9992-7927. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8074996481293417. E-mail: andrea.zacharias@unesp.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: The paper aims to contribute critically with the study of landscapes in a Brazil's Basic Education stage whose students' age varies between 6 to 17 years old. As such, a chart of sequential skills is presented, mentioning explicitly the term "landscape" or "landscapes" as the proposed study focus in documents directing the teaching of Geography (such as BNCC) and from there, critical reflections take part concerning how a landscape is (and can or could be) treated in school everyday routine. In this direction, Geovisualization is proposed as a technique able to make viable, in an interactive manner, the representation and study of landscapes. As such, a refresh of a conceptual model of Geovisualization is proposed. As a result, an example of a digital resource is presented and discussed: GeoGuessr, a guessing game that makes available the study of landscapes by means of interactivity.

Keywords: Basic Education. Elementary School. Geovisualization. Geographic Reasoning.

RESUMEN: El artículo busca contribuir con las reflexiones sobre lo estudio de los paisajes en la Enseñanza Fundamental, una etapa de la Educación Básica en Brasil cuya edad media de los estudiantes es de 6 hasta 17 años. Se presenta una tabla de habilidades secuenciales que hablan explícitamente del término "paisaje" o "paisajes" como enfoque de estudio propuesto en documentos que direccionan la enseñanza de Geografía (como la BNCC) y, a partir de entonces, algunas reflexiones son hechas sobre cómo el paisaje es (y puede ser o puede ser) estudiado en el cotidiano de la escuela. En este camino, llegamos hasta la propuesta de Geovisualización, técnica que puede viabilizar la manera interactiva de la representación y el estudio de los paisajes. De esa manera, se propone la retomada de un modelo conceptual de Geovisualización y, como resultado, es presentado y discutido un ejemplo de recurso digital: el GeoGuessr, un juego de adivinanza que viabiliza el estudio de los paisajes por medio de la interacción.

Palabras clave: Educación Básica. Enseñanza Fundamental. Geovisualización. Raciocinio Geográfico.

INTRODUÇÃO

A paisagem traduz o espaço geográfico e sua complexidade por meio das percepções humanas, o que permite a leitura tanto do que é concreto quanto dos fenômenos que caracterizam o mundo. Nesse processo, a Geografia e as ciências da representação gráfica usam de recursos cartográficos para promover a espacialização e análises de diversos temas e estudos que se relacionam às ações humanas – ambivalentes, é claro – na transformação, em diversas escalas, do planeta.

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3], o estudo da paisagem deve ser desenvolvido na Educação Básica[4]. Embora abordagens relacionadas a este conceito estejam presentes desde a Educação Infantil, o seu estudo é mencionado, de forma explícita, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental[5] (veja a relação de habilidades

no Quadro 1, neste artigo). Nesse sentido, qual seria a finalidade de se estudar paisagem na Educação Básica?

Compreender essa questão ajuda a entender o objetivo deste artigo que além de trabalhar o conceito de paisagem, também abordará alguns usos de recursos digitais que podem auxiliar em seu estudo. Entretanto, antes de responder a tal questionamento, traremos um exercício que presume mostrar a relevância do estudo da paisagem na Educação Básica: para isso, imagine uma praia ou o que se convencionou ser classificado como tal.

Se perguntado a um brasileiro – talvez a qualquer pessoa nesse mundo, e então falamos da universalização dos signos – quais os "elementos" que à compõe, é provável que descreva sua paisagem pela perspectiva natural e material, composta por areias, coqueiros, dia ensolarado etc. Ou seja, incondicionalmente o sujeito dará uma descrição estereotipada de uma paisagem, citando alguns elementos que, pelo senso comum, deveriam ser encontrados nesse ambiente costeiro. No entanto, é possível perceber que algumas nuances fogem ao padrão convencional estabelecido pela sociedade.

Mesmo no Brasil, ao longo de sua extensa faixa costeira, há diversidade extraordinária de praias – nem todas de areia, nem todas com coqueiros, nem sempre ensolaradas – cuja ação antrópica as transformaram – e as transformam – constantemente desde antes da colonização portuguesa, vide os sambaquis[6].

Esse exemplo da praia pode ser desdobrado para qualquer formação vegetal, estrutura de relevo, uso e cobertura da terra (UCT) pelos seres humanos. As pessoas tendem a deduzir a paisagem a partir de uma experiência – às vezes, apenas teórica e até distorcida[7] – traçando características universais para determinados ambientes, aprisionadas numa busca incessante por padrões que nem sempre caracterizam, em dada circunstância, determinadas áreas.

O que difere no estudo da paisagem – e aqui ela pode contribuir muito com o raciocínio geográfico no ensino básico de Geografia – é o fato desta abordagem considerar características que são únicas e destoantes das formas e estruturas que a compõe. O estudo da paisagem, nesse sentido, é usado para se compreender os dinamismos locais – estudo do ambiente do lugar – e, consequentemente, se combater engodos provenientes de uma generalização dos espaços geográficos.

Por essa razão, no Brasil, o estudo da paisagem é muito utilizado pelas Geociências. No zoneamento ambiental e gestão territorial, por exemplo, o mapeamento e a análise das unidades de paisagem possibilitam diagnósticos e prognósticos a respeito da situação ambiental de certos espaços geográficos (lugares), tornando-se o principal instrumento para a execução de planos diretores com vistas à obtenção de uma gestão mais equitativa do ambiente para o desenvolvimento sustentável.

Além disso, as representações das paisagens revelam detalhes que podem ajudar a entender a dinâmica – tanto natural como social de determinada área. Tanto que, em muitos casos, quando surge a necessidade de estudar a identidade cultural de um povo ou de uma nação, estudiosos recorrem à dimensão de paisagem – sob a perspectiva da Geografia Cultural – para o entendimento de suas interações no espaço geográfico.

Assim, na Geografia, são amplas as possibilidades de exemplos com aplicação de estudos da paisagem, visando sua mediação pedagógica no ambiente escolar. Todavia, neste artigo, trataremos de um tema específico: "a representação das paisagens no Ensino Fundamental, uma etapa da Educação Básica no Brasil, por meio do uso de recursos gráficos interativos", cujos objetivos prevalentes são: a) apresentar como a Paisagem é proposta nos documentos oficiais[8] que direcionam a Educação Básica no Brasil e; b) a partir de então, discutir como processos interativos para a exploração de dados podem contribuir no estudo da representação das paisagens, utilizando-se do modelo conceitual do paradigma da Geovisualização.

Neste sentido, a Geovisualização, como técnica de investigação, possibilita a análise de dados de forma interativa que leva o aluno/leitor das representações gráficas à construção de conhecimentos pela visualização e exploração e análise de dados espaciais. A gamificação[9] em Geografia, em razão disso, pode ser uma interessante proposta para esse trabalho.

Como resultado, espera-se contribuir com um exemplo de prática pedagógica que se ampara no ensino híbrido[10], amplamente fomentado na educação pública no Estado de São Paulo/Brasil, impulsionado, sobretudo, pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 e, ao mesmo tempo, promova um debate sistematizado e crítico sobre diversos temas transversos à vivência dos estudantes, sobretudo, o que se refere à paisagem.

COMO O ESTUDO DA PAISAGEM É PROPOSTO NA BNCC E NO CURRÍCULO PAULISTA NA ETAPA ENSINO FUNDAMENTAL?

Conforme orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, deste modo, presente no Currículo Paulista, o estudo da paisagem se desenvolve, especialmente, na área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, inserindo-se, fundamentalmente, em Geografia.

Se nos anos iniciais do Ensino Fundamental o foco de prioridade desse componente curricular são os "estudos a partir do lugar de vivência do estudante" – o que perpassa pela identificação, reconhecimento e descrição de paisagens –, nos anos finais, o debate recai sobre as "modificações da paisagem", entendendo-as a partir das "[...] relações sociais e dos seres humanos com a natureza, em diferentes tempos [...]" (SÃO PAULO, 2019, p. 402).

Embora mencione outros autores mais diretamente relacionados à discussão da paisagem, o Currículo traz uma abordagem de paisagem centrada nas concepções de Milton Santos[11]. Dessa maneira, o documento a explica "[...] como a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural, social e cultural", além de presumir que ela possua "[...] um conjunto de formas e funções em constante transformação" (SÃO PAULO, 2019, p. 412).

A BNCC é o documento de referência na elaboração dos Currículos Estaduais, mas estes costumam diferenciar da Base em alguns sentidos. Por exemplo, o documento elaborado por São Paulo modifica, desdobra e acrescenta algumas "habilidades" relacionadas à paisagem, na qual através do Quadro 1 tem-se uma organização comparativa entre as menções de forma explícitas dos termos "paisagem" ou "paisagens" como habilidades na BNCC e no Currículo Paulista.

Quadro 1. Comparativo entre as habilidades por seriação que mencionam explicitamente o termo paisagem ou paisagens na BNCC e no Currículo Paulista.

Seriação	Código Alfanumérico	Descritor	
		BNCC	Currículo Paulista
1º ano	EF01GE05	Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.	Observar a **paisagem** e descrever os elementos e os ritmos da natureza (dia e noite, variação de temperatura e umidade entre outros) nos lugares de vivência.
2º ano	EF02GE05	Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.	Identificar e analisar as mudanças e as permanências ocorridas na **paisagem** dos lugares de vivência, comparando os elementos constituintes de um mesmo lugar em diferentes tempos.
2º ano	EF02GE08	Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da **paisagem** dos lugares de vivência.	Reconhecer as diferentes formas de representação, como desenhos, mapas mentais, maquetes, croquis, globo, plantas, mapas temáticos, cartas e imagens (aéreas e de satélite) e representar componentes da **paisagem** dos lugares de vivência.
3º ano	EF03GE04	Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das **paisagens naturais e antrópicas** nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	Reconhecer o que são processos naturais e históricos e explicar como eles atuam na produção e na mudança das **paisagens naturais e antrópicas** nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
4º ano	EF04GE09	Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas **paisagens rurais e urbanas**.	
4º ano	EF04GE11	Identificar as características das **paisagens naturais e antrópicas** (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	Identificar as características das **paisagens naturais e antrópicas** (relevo, cobertura vegetal, hidrografia entre outros) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas, discutindo propostas para preservação e conservação de áreas naturais.
5º ano	EF05GE08	Analisar transformações de **paisagens** nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	
6º ano	EF06GE01	Comparar modificações das **paisagens** nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Descrever elementos constitutivos das **paisagens** e comparar as modificações nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
6º ano	EF06GE14*	-	Analisar o papel de grupos sociais com destaque para quilombolas, indígenas entre outros na produção da **paisagem**, do lugar e do espaço geográfico em diferentes tempos.

continua

continuação

Seriação	Código Alfanumérico	Descritor	
		BNCC	Currículo Paulista
6º ano	EF06GE15*	-	Elaborar hipóteses para explicar as mudanças e permanências ocorridas em uma dada **paisagem** em diferentes lugares e tempos.
6º ano	EF06GE02	Analisar modificações de **paisagens** por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	Analisar e comparar modificações de **paisagens** por diferentes tipos de sociedades, com destaque para os povos originários e comunidades tradicionais em diferentes lugares.
6º ano	EF06HI05 (História)	Descrever modificações da natureza e da **paisagem** realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	Descrever modificações da natureza e da **paisagem** realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir as transformações ocorridas.
6º ano	EF06GE06	Identificar as características das **paisagens** transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Identificar e analisar as características das **paisagens** transformadas pela ação antrópica a partir dos processos de urbanização, industrialização e desenvolvimento da agropecuária em diferentes lugares.
7º ano	EF07GE01	Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das **paisagens** e da formação territorial do Brasil.	Avaliar por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das **paisagens** e da formação territorial do Brasil.
7º ano	EF07GE16*	-	Analisar em diferentes produções culturais elementos das **paisagens** das regiões brasileiras, em especial a região sudeste.
7º ano	EF07CI07 (Ciências)	Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à **paisagem**, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.	Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à **paisagem**, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.
8º ano	EF08GE23	Identificar **paisagens** da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	Identificar **paisagens** da América Latina e associá-las, por meio de representações cartográficas, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia, da hidrografia e da climatologia.
9º ano	EF09GE04	Relacionar diferenças de **paisagens** aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	Relacionar diferenças de **paisagens** aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania e analisar identidades e interculturalidades regionais.

Fonte: Brasil (2018, p. 370 a 393) e São Paulo (2019, p. 427 a 445). Organizado pelos Autores (2022).

Por meio do quadro pode-se concluir que:

• a menção à "Paisagem", como habilidade é, aproximadamente, 30% mais frequente no Currículo Paulista que na BNCC;

• o Currículo acrescenta ações importantes que são inexistentes de maneira explícita na Base, como a descrição de elementos constitutivos das paisagens, o papel de grupos sociais em sua produção, além de propor a elaboração de hipóteses sobre as "mudanças e permanências" que nelas ocorrem;

• em ambos os documentos há certa carência em relação às formas de representação das paisagens, mencionadas uma única vez como habilidade (EF02GE08) no 2º ano do Ensino Fundamental;

• mesmo nas habilidades constantes na unidade temática[12] "Formas de Representação e Pensamento Espacial"[13] há pouca referência sobre a representação das paisagens de maneira proeminente[14];

• nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a paisagem se insere como categoria descritiva do espaço geográfico relacionada aos "lugares de vivência" dos estudantes; assim,

• os verbos como observar, identificar, reconhecer e descrever são comuns ao ensino de paisagem nessa etapa, portanto, os documentos partem de uma visão material das formas, não se aprofundando no simbólico, imaterial e subjetivo; neste caso,

• a paisagem é tomada como um conjunto de elementos naturais e artificiais ("antrópicos", socialmente construídos) que caracterizam "lugares" em "diferentes tempos", e, deste modo, sujeito às mudanças temporais;

• nos Anos Finais, o estudo da paisagem é proposto, majoritariamente, no 6º ano do Ensino Fundamental, no qual ações mais complexas são propostas para este estudo, como: comparar, analisar, avaliar e relacionar diferentes paisagens;

• a paisagem, portanto, é entendida como um conjunto dinâmico de elementos que se transformam no decorrer do tempo pela relação sociedade x natureza.

É importante explanar que o estudo da paisagem também se apresenta de maneira implícita em diversas habilidades propostas no Currículo, sobretudo naquelas que dão sustentação a objetos de conhecimento[15] de diversas unidades temáticas centrados em paisagem. Mas, mesmo com contribuições importantes, ainda há carência de estudos, propostas e diretrizes claras nesses documentos orientadores, bem como caminhos pedagógicos que suscitam dúvidas.

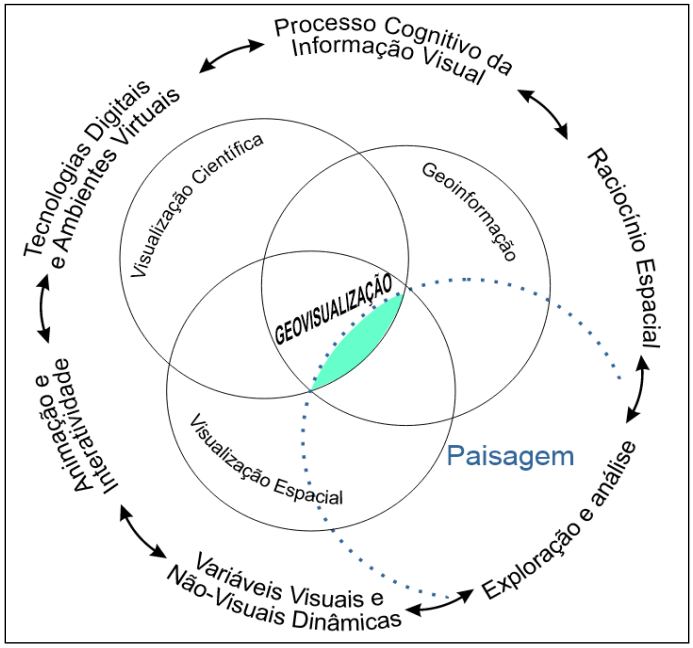
COMO A GEOVISUALIZAÇÃO PODE CONTRIBUIR NA REPRESENTAÇÃO DAS PAISAGENS

Ao observar qualquer paisagem, é possível notar um conjunto expressivo de informações e elementos geográficos. Dados, informações e elementos que podem ser utilizados para representar e revelar feições, por meio de símbolos pictóricos, talvez, até então despercebidas. Todavia, a representação e análise desses dados, de igual modo, podem se dar por intermédio de técnicas que potencializam a visualização de informações científicas, dentre elas: a Geovisualização.

Neste sentido, uma das definições possíveis para a Geovisualização é assumi-la como um paradigma de representação cartográfica, presente em qualquer etapa de uma análise espacial e, portanto, relacionada desde o procedimento inicial de mapeamento (a produção do mapa, e aqui ela é um processo, uma técnica), até a exibição visual das informações espaciais (o mapa produzido, sendo um tipo de exibição), além da própria análise das informações (uma forma de se usar mapas). Contudo, o sentido de empregabilidade deste termo deve sempre referenciar um processo de "visualização", que é interativo e, geralmente, digital, de informações geográficas; sendo, isso, a definição primária de seu conceito que o eleva a um paradigma de representação cartográfica[16].

Embora se relacione a uma ação da visão, essa "visualização" se baseia na imaginação e no pensamento que são processos pelos quais ocorrem a adequação de abstrações em formas visíveis na mente (imagem mental). Logo, quando relacionada à Geografia – a Geovisualização – não trata simplesmente do ato de "ver" o mapa, mas de "pensar" as perspectivas e implicações que envolvem a análise de determinado fenômeno espacial contido no mapa. É, em suma, um processo mental que exige um pensamento espacial. Um processo cognitivo que auxilia a exploração de práticas espaciais interativas para obter diferentes raciocínios geográficos.

É importante mencionar que a "Geovisualização implica o desenvolvimento de representações espaciais interativas e digitais cujas informações seriam inacessíveis pela tríade – Sintática, Semântica e Pragmática – da comunicação cartográfica, proposta pela Semiologia Gráfica" (MARTINS; ZACHARIAS, 2021, p. 1830). Nessa perspectiva, os autores propuseram um "Modelo Conceitual do Paradigma da Geovisualização" que aqui reproduzimos, com algumas alterações[17], conforme apresentado na Figura 1.



Fonte: Adaptado de Martins e Zacharias (2021, p. 1831).

Figura 1. Modelo Conceitual do Paradigma da Geovisualização. A área destacada corresponde à interseção entre a Geovisualização e a Paisagem.

Sobre este modelo, observaram que:

> [...] o paradigma da Geovisualização faz uso do meio digital para desenvolver um conjunto de normatizações cartográficas, com aplicações de recursos visuais, elaborados por meio de uma interface de métodos gráficos exploratórios, baseados em componentes interativos, para a apresentação dos dados. Os recursos visuais são aplicados com o objetivo de proporcionar maior desenvolvimento do raciocínio espacial, convergindo na interpretação de que, na Cartografia, a Geovisualização auxilia o processo cognitivo da informação espacial (MARTINS; ZACHARIAS, 2021, p. 1831)

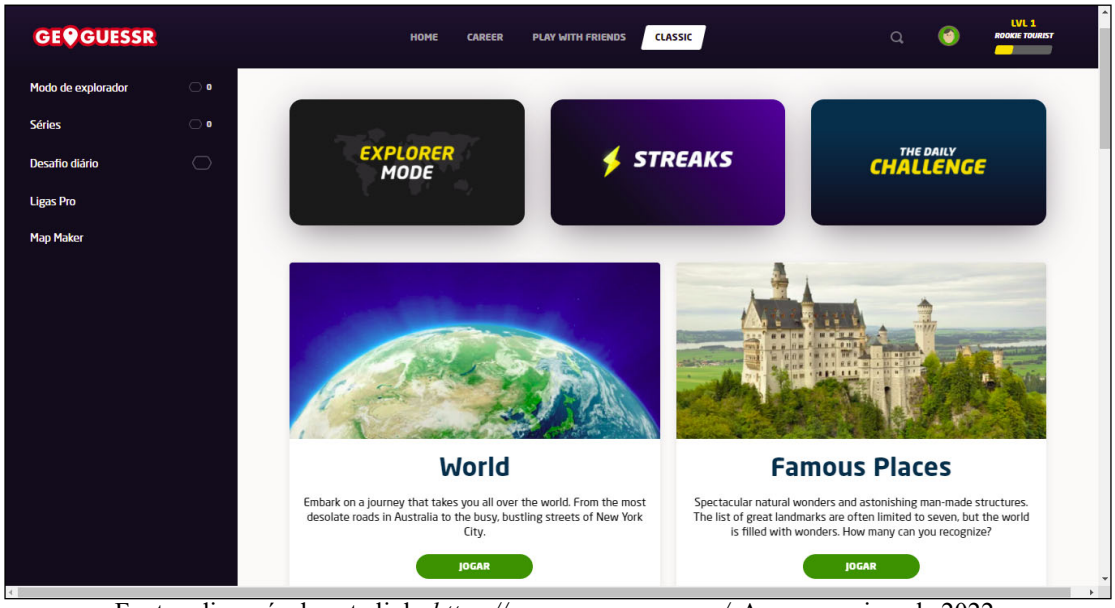
Os autores já haviam proposto questionamentos que devem ser respondidos no que se refere à Geovisualização e que são decorrentes daquelas relacionadas à tríade da comunicação[18] dos anos 1960 e 1970, porém reelaboradas mediante uma realidade na qual as tecnologias digitais passaram a ser, cada vez mais, democratizadas. São elas:

> a) quais instrumentos de análise serão fornecidos?; b) quais mecanismos de exploração serão disponibilizados? e c) quais combinações de informações o usuário/leitor poderá fazer para chegar à Geovisualização nas representações gráficas? (ZACHARIAS; MARTINS, 2018, p. 190)

Respondendo a esses questionamentos, no contexto da Geovisualização, neste artigo utilizaremos o *GeoGuessr* como recurso pedagógico por: (a) tratar-se de um jogo baseado em imagens em 360º das superfícies da Terra; (b) possuir uma interface que possibilita *zoom* e panorâmica; (c) além de revelar diversos aspectos das paisagens a partir da identificação, reconhecimento, comparação e análise dos diferentes elementos e ambientes que as compõem.

O ENSINO DA PAISAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DE RECURSOS GRÁFICOS INTERATIVOS: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A ANÁLISE DA PAISAGEM

Os jogos possuem potencial enorme como ferramenta pedagógica. Diversas pesquisas[19] confirmam o fato, além de apresentarem a gamificação em sala de aula como um dos exemplos de "metodologia ativa"[20]. No geral, estudantes demonstram interesses nesses recursos, o que pode engajá-los no processo de aprendizagem. Deste modo, um artifício que pode contribuir para a análise da paisagem é o *GeoGuessr* (Figura 2) que consiste em um jogo de adivinhação.



Fonte: disponível neste link: *https://www.geoguessr.com/*. Acesso em jan. de 2022.

Figura 2. Captura de tela do navegador, site *GeoGuessr*.

O objetivo do jogo é explorar o mundo por meio de fotografias em 360° do *Street Views*. O site pode ser acessado tanto no *desktop* quanto nos *smartphones* e jogado individualmente, com múltiplos jogadores (modo desafio) ou no formato de competição geral. Através de pistas, os jogadores devem identificar onde cada paisagem se localiza no mundo (coordenada geográfica, latitude e longitude) e quanto mais perto indicar a posição correta da imagem, maior será a pontuação.

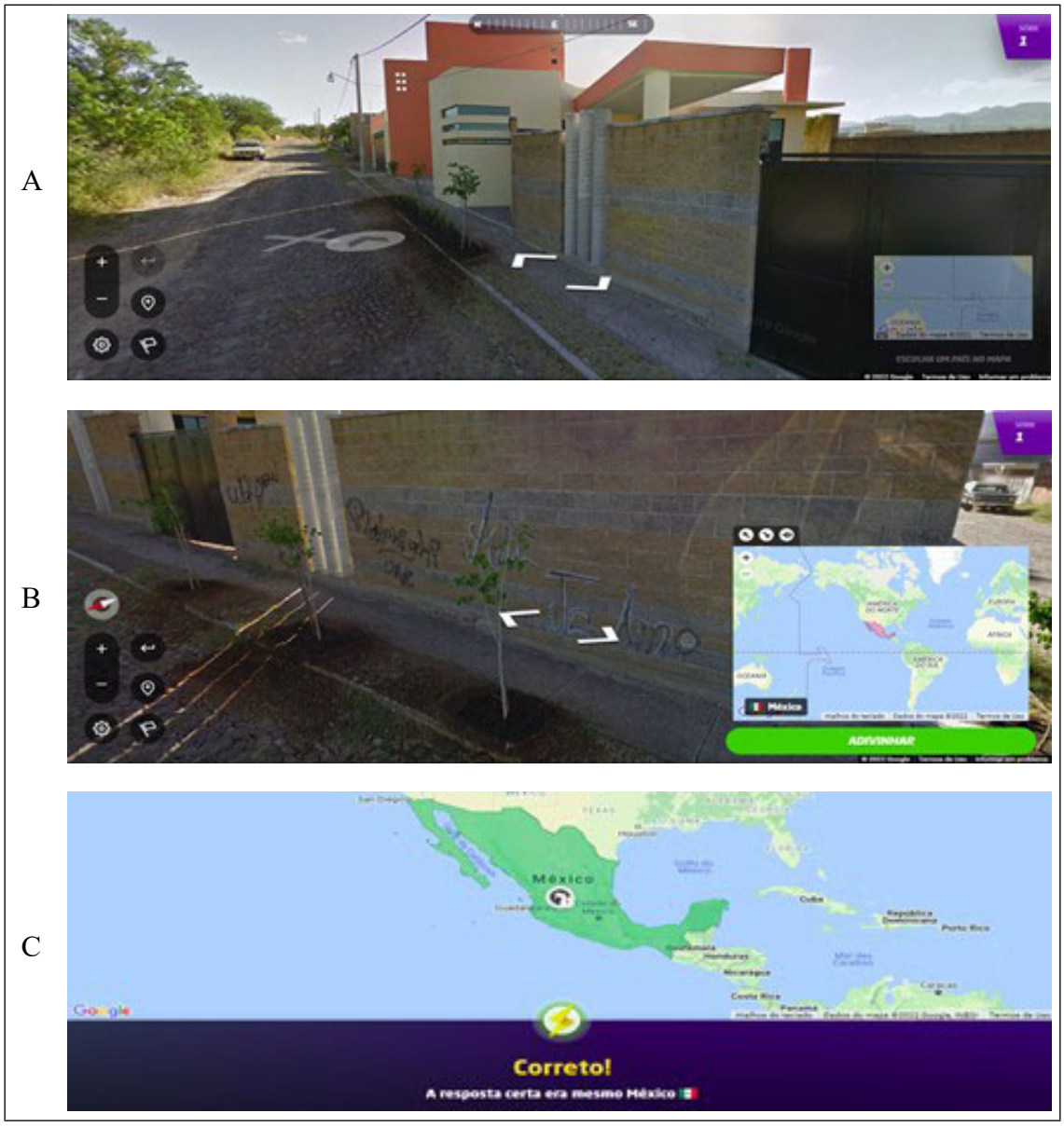
As pistas consistem em elementos da paisagem, tanto natural: o formato do relevo, presença de corpos d'água (bacias hidrográficas), a fitofisionomia, etc.; quanto artificiais, criados pelos seres humanos: o formato de suas habitações (núcleo urbano das cidades), o tipo de cultivo agrícola (uso e cobertura da terra), o paisagismo de suas praças (áreas públicas verdes), lojas e ruas (comércio e mobilidade), por exemplo, entre outros elementos e informações geográficas.

Embora a premissa básica do jogo seja adivinhar onde se encontra determinada paisagem, o *GeoGuessr* apresenta alguns modos diferentes de jogabilidade. Destacaremos, contudo, o modo: "*streaks*" (Figura 3). Em "*streaks*", o jogador seleciona o país que ele acredita possuir a paisagem em análise, é a maneira mais fácil de jogar, tem grande potencial pedagógico e, por isso, indicamos para alunos do Ensino Fundamental[21].

Deste modo, a identificação e análise do ambiente e das características de diversas paisagens, em diferentes lugares, foram possíveis através de recurso gráfico interativo cuja representação, por meio de fotografias em 360º, possibilitaram leitura abrangente de diversos elementos articulados na paisagem cuja complexidade das formas dificulta a localização – objetivo do jogo – no mapa.

Ao trabalhar com este jogo, o objetivo não foi levar os alunos a decorar como é a paisagem em um determinado lugar, mesmo porque, pela dinamicidade, elas se alteram no espaço ao decorrer da escala temporal. A finalidade, ao contrário, foi mostrar que o "senso comum" não consegue explicar a diversidade extraordinária de paisagens ao redor do mundo.

Assim, essa atividade ajudou a equacionar, portanto, uma das problemáticas abordadas no início deste artigo: os estereótipos criados a partir de uma leitura limitada e enviesada do espaço geográfico, obtidos comumente pelas ilustrações iconográficas de livros didáticos e decorrentes de generalizações em diversas escalas, com representações gráficas estáticas e cartesianas (x,y,z,t), compostas por múltiplas informações (pontuais, linear ou zonais) multifacetadas sobre o ambiente da paisagem. Sendo assim, precisamos ir além e buscar caminhos pedagógicos que complementem esse raciocínio geográfico em sala de aula.



Fonte: disponível neste link: https://www.geoguessr.com/. Acesso em jan. de 2022.

Figura 3. Capturas de tela do navegador, site *GeoGuessr*, modo"*streaks*". Na interface gráfica (A) o usuário analisa uma fotografia em 360º, seleciona no mapa (veja-o em destaque em B) o país no qual acredita que paisagem se localiza e clica em adivinhar. Se acertar, o país é realçado em verde (C) no mapa.

A partir dessa aplicação em sala de aula, observamos alguns aspectos positivos (convergentes) e outros negativos (divergentes) na utilização desse jogo, conforme – resumidamente – descrito no Quadro 2.

Quadro 2. Possibilidades e desafios na utilização do jogo *GeoGuessr* em sala de aula.

Possibilidades	Desafios
• A interface gráfica simples e com um design gráfico intuitivo torna fácil a experiência de navegação; • O banco de imagens do *Google Street View* é utilizado no jogo, há, portanto, variedade enorme de imagens – com diferentes paisagens – para serem visualizadas; • Recursos de interação, como panorâmica, permitem a movimentação pela paisagem, possibilitando a exploração em diversas perspectivas; • Recursos de interação, como zoom / aproximação e distanciamento, auxiliam a observação dos elementos constituintes da paisagem, estimulado processo cognitivo da informação visual.	• Embora seja gratuito, há limitação de 20 minutos de uso a cada 24 horas nessa versão; • Sendo um jogo digital, é necessário o uso de dispositivos como computadores, *notebooks* ou *smartphones* para que possa ser jogado; • As versões para *desktop* e *smartphones* não se conectam entre si; • É necessário que os dispositivos estejam conectados à Internet; • O jogo apresenta instabilidade em conexões lentas.

Fonte: Os autores (2022).

O *GeoGuessr* é apenas um exemplo da profusão de recursos, sendo jogos ou não, com potencial pedagógico. Há inúmeras ferramentas de visualização de dados, dos mais variados tipos, que, igualmente, podem contribuir para o ensino em Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise de como a "Paisagem" é abordada nos documentos oficiais que orientam a Educação Básica no Brasil, como a BNCC e o Currículo Paulista (este, exclusivamente, para o Estado de São Paulo); e, ainda, como a Geovisualização pode contribuir no processo de análise da paisagem recorrendo a recursos gráficos que são interativos e voltados à análise de dados, propomos o desenvolvimento de uma prática de aula utilizando a gamificação, mediada pelo *GeoGuessr*.

Uma importante consideração a ser feita é o contexto dessa aplicação: a pandemia de SARS-CoV-2 (coronavírus) que causa uma doença infecciosa, a Covid-19. No Estado de São Paulo, área macro de nossa análise, em decorrência dessa pandemia, a maior parte das aulas do período letivo de 2020 ocorreram de forma exclusivamente, remota. Já em 2021, houve a tentativa de implementação de um modelo híbrido de ensino no qual parte dos alunos, em modelo de revezamento, frequentava a escola e estudavam presencialmente e outra ficava em casa e se instruía acessando os ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, *on-line*.

Embora houvesse uma imposição da Secretaria de Educação para que o modelo de ensino híbrido funcionasse, com tentativas de formar os professores e até programas de investimentos em tecnologias digitais, a falta de clareza e de orientação, somada à implementação letárgica desses investimentos nas escolas e a inexistência desses recursos

na maioria dos lares de alunos e professores, além da ausência de conhecimento tecnológico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tornou esse modelo, em grande medida, ineficaz. Essas caraterísticas levam a uma segunda consideração necessária: a necessidade de dispositivos conectados à *Internet* que nem sempre as escolas possuem em quantidade ou em situação adequada de uso. E, se considerarmos os lares de professores e alunos, isso se torna ainda mais dramático.

Quando desenvolvemos a atividade com alunos do 6º ano à distância (3 turmas com 30 alunos em média), em 2020, observamos que: a) os alunos não demonstraram dúvidas em relação a como jogar, uma vez que o professor, ao compartilhar a tela, explicou a funcionalidade, jogando antes, como exemplo; b) embora todos os presentes na aula remota tenham participado, o engajamento dos alunos – não apenas nessa atividade, mas no geral, neste modelo – foi extremamente baixo, participaram cerca de 25% a 37% dos alunos matriculados nas turmas; c) os alunos gostaram da atividade, isso ficou claro pela interação durante a aula e nas seguintes, tornando-se comum questionamentos se haveria mais jogos como o *GeoGuessr* ou o porquê esse jogo tinha um tempo tão curto (no modelo gratuito).

A mesma atividade foi desenvolvida no ano seguinte, 2021, com outras turmas do 6º ano (2 turmas com 30 alunos em média), já no modelo de revezamento. Dessa vez, observamos que: a) por ser presencial, o engajamento foi maior; b) embora a maioria tenha participado, alguns resolveram "chutar" a atividade, selecionando qualquer lugar no mapa, ao serem questionados o porquê, uns ficaram desajeitados, já outros disseram que era muito difícil; c) mesmo no revezamento, alguns estudantes tiveram que fazer a atividade em dupla, o que acabou sendo mais divertido, pois, embora se dispersassem mais frequentemente, um ajudava o outro a observar a paisagem na tentativa de adivinhar onde se localizava[22].

Ainda que tenhamos ressalvas sobre várias medidas em políticas públicas adotadas pela Secretaria da Educação e como ela tenta empurrar a "tecnologia digital" como salvadora do Ensino Básico sem dar assistência necessária a professores e alunos, não discordamos que as tecnologias digitais, se usadas de maneira adequada, podem ser ferramentas interessantes numa abordagem pedagógica. É nesse sentido que propomos recursos gráficos interativos, como no estudo de caso apresentado: a gamificação por meio do *GeoGuessr*.

O *GeoGuessr* foi utilizado como ferramenta pedagógica na apresentação e análise da paisagem. E, assim, discutimos a aplicabilidade da Geovisualização – interatividade, exploração e análise de dados – nesse processo. Isto posto, esperamos ter contribuído com uma prática de ensino que contesta e denuncia os estereótipos que marcam os espaços geográficos por meio da análise das paisagens, colaborando, assim, para uma educação crítica em Geografia.

NOTAS

3 No Brasil, a BNCC é o documento orientador, de nível nacional que direciona a elaboração dos Currículos Educacionais, cuja competência é dos Estados. A BNCC dá as diretrizes do quê e quando deve ser ensinado.

4 A Educação Básica no Brasil é composta de três etapas de ensino: Educação Infantil, crianças com até 5 anos de idade; Ensino Fundamental Anos Iniciais, crianças de 6 a 10 anos de idade, e Anos Finais, jovens de 11 a 14 anos de idade; e Ensino Médio, jovens de 15 a 17 anos de idade. As faixas-etárias mencionadas são referenciais, deste modo, em uma sala de aula haverá estudantes de diferentes idades considerando a progressão que é individual para cada um.

5 A primeira menção como habilidade na BNCC ocorre nessa seriação e indica que umas das ações que estudantes devem desenvolver é a capacidade de "Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência" (BRASIL, 2018, p. 373).

6 Sambaquis são depósitos construídos pelo ser humano com materiais orgânicos (ossos, conchas de moluscos, etc.), em diversas áreas, ao longo da faixa costeira do Brasil, formando "montes" (TEIXEIRA, 2020).

7 Tome, como exemplo, o ambiente da paisagem africana. Ao idealizá-la, logo pensam sobre uma savana com leões. Mas, é importante saber que há muitos outros biomas nesse continente, todavia ao longo do tempo, essa simbologia foi construída de maneira tão visceral que, a imagem mental de leões e savanas se formam quase instantaneamente descrevendo sua paisagem imaterial, que nos foi materializada, ao pensarmos em África. Isso é uma construção das paisagens materiais e imateriais que são construídos pelas simbologias. Há inúmeros documentários da vida selvagem que apresentam uma África praticamente despida de humanos e que reforçam esse estereótipo, como se suas paisagens fossem unicamente naturais e intocadas, como se não houvesse civilizações e, quando raramente apresentado, o povo africano é tomando como ser exótico, vivendo em situações miseráveis e desprovido de desenvolvimento tecnológico.

8 Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nível nacional, e o Currículo Paulista, no Estado de São Paulo. Esses documentos dão as diretrizes na produção de livros didáticos, no desenvolvimento de planos de ensino, etc.

9 Propõe-se *o GeoGuessr*, um jogo de adivinhação https://www.geoguessr.com/, último acesso em janeiro de 2022, como estratégia de análise da paisagem.

10 Ensino híbrido é um modelo que articula períodos presenciais, no qual estudantes estão fisicamente nos espaços formais de aprendizagem, como a escola, com períodos remotos, em que estudantes acessam a aula de forma virtual, *on-line*, pelos diversos ambientes digitais, redes sociais entre outros meios.

11 Destaca-se que os referencias teóricos mencionados no Currículo Paulista que subsidiam a discussão de paisagem são: "Metamorfoses do espaço habitado", edição de 2008; e "Pensando o espaço do homem", de 1997. Além de "O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua

inserção na Geografia Física" de Vitte, 2007; e a terceira edição de "Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas", de Ab'Saber, 2003. (SÃO PAULO, 2019).

12 A unidade temática é uma parte da estrutura de organização curricular proposta pela BNCC. Segundo o documento: "[...] cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas" (BRASIL, 2018, p. 28), portanto, elas "definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2018, p. 29).

13 O estudo das representações cartográficas está basicamente vinculado a essa unidade temática.

14 Veja o estudo de Martins e Zacharias (2021) sobre as representações cartográficas na BNCC e no Currículo Paulista.

15 Objetos de conhecimento são conteúdos, conceitos e processos de um componente curricular. Em Geografia, há "objetos de conhecimento" cuja descrição expõe também de forma explicita o termo paisagem, no caso: "Paisagens naturais e antrópicas em transformação" (3º ano do Ensino Fundamental, na unidade temática: "Conexões e escalas"); "Transformação das paisagens naturais e antrópicas" (6º ano do Ensino Fundamental, na unidade temática: "Mundo do trabalho"); "Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina" (8º ano do Ensino Fundamental, na unidade temática: "Natureza, ambientes e qualidade de vida"); e "Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania" (9º ano do Ensino Fundamental, na unidade temática: "Natureza, ambientes e qualidade de vida"), esses objetos relacionam a diversas habilidades.

16 Indicamos os trabalhos de MacEachren e Kraak (1997, 2001) que apontam os desafios iniciais de pesquisas em visualização exploratória, além daqueles relacionados estritamente à Geovisualização; Çöltekin; Janetzko e Fabrikant (2018) que apresentam uma síntese histórica deste paradigma. O referencial teórico de Geovisualização, com descrição detalhada de como o paradigma se desenvolveu nas ciências, é abordado, também, nos trabalhos de Zacharias e Martins (2018) – atualizado em Martins e Zacharias (2021) – no formato de linha do tempo interativa.

17 A partir da estrutura apresentada por Martins e Zacharias (2021), destacamos um novo conjunto (em linha pontilhada): a "Paisagem", para suscitar algumas reflexões no escopo da Geovisualização, além de um indicativo (em verde água) de sua articulação neste paradigma.

18 Veja as considerações de Almeida e Almeida (2014).

19 Como Fadel *et al*. (2014), Alves (2018), Sanches (2021) e muitos outros.

20 Refere-se a estratégias metodológicas que inserem o estudante como o principal responsável por sua aprendizagem. Alguns exemplos de metodologias ativas na educação são: a gamificação, a sala de aula invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, entre outros.

21 O jogo, no modo "*streaks"*, foi aplicado em aulas de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual "José Amaro Rodrigues", escola da rede pública de São Paulo, localizada no município de Artur Nogueira, SP, Brasil; como metodologia

no desenvolvimento da 6ª habilidade – refere-se à habilidade EF06GE06 (SÃO PAULO, 2019, p. 435) – desse componente curricular para essa seriação.

22 Trechos de alguns diálogos que transcrevemos a seguir ajudam a ilustrar o desenvolvimento da atividade. Em uma dupla: "[...] isso deve ser no Brasil, olha pra isso", "não é no Brasil, nunca vi essa placa antes", "mas onde será então?"; já em outra: "isso é de algum lugar de clima frio, [...] essa casa é muito estranha"; e ainda: "[...] como pode ser nos EUA se tá escrito em 'japonês'?" – referindo-se a um totem com ideogramas em uma praça de estilo oriental, etc.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araújo de. Fundamentos e Perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, Nº. 63/4, 2014, p. 885-897.

ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na Educação**. Joinville, SC: Clube de Autores, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FADEL, Luciane Maria; *et al*. (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

MACEACHREN, Alan M.; KRAAK, Menno-Jan. Exploratory cartographic visualization: advancing the agenda. In: **Computers & Geosciences**. Elsevier Science Ltd. Vol. 23, Nº. 4, 1997, p. 335-343.

MACEACHREN, Alan M.; KRAAK, Menno-Jan. Research Challenges in Geovisualization. In: **Cartography and Geographic Information Science**, Vol.28, Nº.1, 2001.

MARTINS, Tadeu Jussani; ZACHARIAS, Andréa Aparecida. A Cartografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os mapas animados e interativos como recursos pedagógicos na educação básica no Brasil. In: Cartografia e Ensino: linguagens, tecnologias, mapas sociais, currículo e formação docente. **Ciência Geográfica**: Ensino - Pesquisa - Método (Seção Bauru / Associação dos Geógrafos Brasileiros / Editora Saraiva) - Bauru / São Paulo – SP. Ano XXV. Vol. XXV, Nº. 5, 2021.

SANCHES; Murilo Henrique Barbosa. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**: etapa Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo, 2019.

TEIXEIRA, João Luiz da Cunha. A planície costeira do rio doce à luz da arqueologia: essa história também é minha. In: TEIXEIRA, João Luiz da Cunha; TEIXEIRA, Marcos da Cunha (org.). **Uma paisagem, um ambiente, um lugar, um território cultural**: a Planície Costeira do Rio Doce na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. Espírito Santo: Projeto Comunidade Participativa, 2020.

ZACHARIAS, Andréa Aparecida. **A representação gráfica das unidades de paisagem no zoneamento ambiental**: um estudo de caso no município de Ourinhos SP. 2 v.Tese

(doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104436>.

ZACHARIAS, Andréa Aparecida; MARTINS, Tadeu Jussani. O paradigma da Geovisualização e a Cartografia Multimídia Interativa em mapas para escolares: novas possibilidades de compreensão da realidade espacial? In: **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 16(1), 2018, p. 180-212. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>.

ÇÖLTEKIN, A.; JANETZKO, H.; FABRIKANT, S. I. Geovisualization. In: John P. Wilson (Ed). **The Geographic Information Science & Technology Body of Knowledge**, 2nd, Quarter 2018 Edition), 2018, DOI:10.22224/gistbok/2018.2.6.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3061

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE A PAISAGEM VIVIDA: EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBID POR MEIO DE PESQUISA E DESENHOS[1]

GEOGRAPHY TEACHING BASED ON THE STUDENT'S PERCEPTION OF THE LIVED LANDSCAPE: EXPERIENCE IN THE SCOPE OF PIBID THROUGH RESEARCH AND DRAWINGS

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PAISAJE VIVIDO: EXPERIENCIA BAJO LA PIBID DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS DIBUJOS

Maria Clara Franco Sousa[2]
Lucas Luan Giarola[3]
Carla Juscélia de Oliveira Souza[4]

RESUMO: O texto discute práticas educativas desenvolvidas no PIBID de Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei durante a pandemia. O projeto propôs aos alunos que respondessem um questionário virtual sobre a presença de monumentos históricos próximos às suas casas e escola e a existência ou não de grafites na paisagem e posteriormente foi solicitado que enviassem desenhos de locais que gostam e que não gostam. Então, foi possível identificar a percepção dos alunos sobre a paisagem conhecida, vivida por eles e auxiliá-los na compreensão dessa realidade. Também pode ser destacada a criticidade presente nas representações dos educandos, que apresentaram diversas questões e problemas socioambientais existentes em seus contextos. Assim, partindo dessa atividade, os bolsistas de PIBID construíram uma sequência didática com temas propostos pelos próprios alunos, por meio dos desenhos. A discussão das representações resultou na elaboração de uma carta destinada ao prefeito do município, reivindicando melhorias no espaço vivido dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Paisagem e Experiência. PIBID.

1 O artigo compreende resultado de uma atividade desenvolvida no âmbito do PIBID de Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei.

2 Graduanda de Geografia, Universidade Federal de São João del-Rei. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4348-1097. E-mail: mariacfsousa@aluno.ufsj.edu.br

3 Graduando de Geografia, Universidade Federal de São João del-Rei. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7713-0215. E-mail: giarola@aluno.ufsj.edu.br

4 Professora do Departamento de Geociências, Universidade Federal de São João del-Rei. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1426-4790. E-mail: carlaju@ufsj.edu.br

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: The text discusses educational practices developed in the PIBID of Geography of the Federal University of São João del-Rei, during the pandemic. The project proposed to the students to answer a virtual questionnaire about the presence of historical monuments near their homes and school and the existence or not of graffiti in the landscape, later, they were asked to send drawings of places they like and dislike. Then, it was possible to identify the students' perception about the experienced landscape, helping in the understanding of the students' reality. We can also highlight the criticality present in the students' representations, which presented several socio-environmental issues and problems existing in their contexts. Thus, based on this activity, the PIBID fellows built a didactic sequence with themes proposed by the students themselves, through drawings. The discussion of the representations resulted in the elaboration of a letter to the mayor of the city, claiming improvements in the students' living space.

Keywords: Geography teaching. Landscape and Experience. PIBID.

RESUMEN: El texto discute las prácticas educativas desarrolladas en el PIBID de Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei, durante la pandemia. El proyecto propuso a los alumnos que respondieran a un cuestionario virtual sobre la presencia de monumentos históricos cerca de sus casas y de la escuela y la existencia o no de grafitis en el paisaje; posteriormente, se les pidió que enviaran dibujos de los lugares que les gustaban y los que no. A continuación, fue posible identificar la percepción de los estudiantes sobre el paisaje experimentado, ayudando a la comprensión de la realidad de los estudiantes. También se puede destacar la criticidad presente en las representaciones de los alumnos, que presentaron varias cuestiones y problemas socioambientales existentes en sus contextos. Así, a partir de esta actividad, los becarios del PIBID construyeron una secuencia didáctica con temas propuestos por los propios alumnos, a través de dibujos. La discusión de las representaciones dio lugar a la preparación de una carta dirigida al alcalde del municipio, en la que se reclaman mejoras en el espacio vital de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía. Paisaje y Experiencia. PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta e discute uma experiência vivida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Em um primeiro momento, ressalta-se a importância de compreender ideias, concepções e significados que compõem o conceito de *paisagem,* uma vez que essa categoria de análise geográfica está no cerne de toda a atividade aqui apresentada. No processo de discussão acerca do conceito, serão apresentados também os principais referenciais teóricos e didático-pedagógicos mobilizados na criação e desenvolvimento da experiência.

Maximiano (2004) afirma que a noção de paisagem está presente na memória do ser humano antes mesmo da elaboração do conceito, com base na observação do meio. Posteriormente, o autor ainda salienta que, por um longo período, esse termo esteve intrinsecamente relacionado à beleza e à estética, de maneira bastante distinta do que se concebe atualmente, visto que, para grande parte da comunidade científica, qualquer espaço percebido sob o olhar de um indivíduo é tratado como paisagem.

O significado desse termo foi modificado ao longo do tempo, de acordo com o período e do pensamento geográfico predominante na época. De acordo com Salgueiro (2001), os estudos sobre paisagem se restringiam, inicialmente, à descrição da forma física quando a Geografia tradicional era dominante. Contudo, gradualmente os elementos humanos foram incorporados à análise, ao ponto em que se iniciou o processo de diferenciação entre paisagem natural e cultural, sendo esta última referente aos locais que sofreram influência da ação antrópica de alguma forma. Nessa visão, ainda assim, as duas são intimamente relacionadas.

Ou seja, nesse primeiro momento, havia a tentativa de que os estudos sobre paisagem fossem objetivos, sem a interferência da intervenção humana, mas depois são incluídos elementos econômicos, culturais e políticos, de maneira que atualmente as ações humanas são consideradas essenciais para a formação da paisagem (SALGUEIRO, 2001). Além disso, segundo a mesma autora, outra mudança significativa é em relação à percepção: anteriormente a paisagem se restringia àquilo que poderia ser observado; porém, ao longo do tempo, foi incorporada a ideia de subjetividade, isto é, a visão do indivíduo sobre o espaço, que engloba a experiência ali vivida e os sentimentos relacionados a isso, individuais e coletivos.

Schier (2003) considera que, na contemporaneidade, a paisagem é entendida como produto cultural resultante da ação humana sobre o meio ambiente, vista através do olhar específico dos indivíduos e considerando suas vivências e influências culturais naquele espaço. No texto ora apresentado, considerar-se-á essa perspectiva do conceito de paisagem, enfatizando também questões pedagógicas que integram a concepção do termo.

Considerando o ensino de Geografia, Puntel (2006) afirma que a paisagem é instrumento essencial de leitura e aprendizagem acerca do espaço geográfico, sendo uma categoria de análise imprescindível no processo de guiar os alunos rumo a reconhecer sua história, suas práticas sociais e culturais. A autora ainda complementa essas ideias ao afirmar que, por meio do estudo da paisagem, é possível que o educando vivencie empiricamente a identificação de seu lugar experenciado.

Ademais, destaca-se também, como base teórica e pedagógica da atividade, as concepções freireanas de educação, que se balizam na educação como instrumento para a libertação dos sujeitos, o que significa que a educação deve ser o ponto de partida para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e conscientes da realidade, para que então sejam capazes de modificá-la (FREIRE, 2021). O patrono da educação brasileira destaca que, sob essa concepção, deve-se partir da realidade do aluno, considerando sua visão de mundo e suas vivências, para construir, juntamente aos estudantes, o conhecimento que os libertará e consequentemente permitirá a eles que modifiquem a realidade em que se encontram.

Conforme Freire (2021), isso pode ser realizado com base em temas propostos pelos próprios alunos, de maneiras variadas, intitulados por Freire como "temas geradores", baseados nos quais são discutidas, de forma crítica, as circunstâncias nas quais os educandos se encontram.

Por fim, de acordo com Cognet (2013), quando desenha, a criança expõe diversos sentimentos, exprimindo sua realidade, vivência e pensamentos abstratos e consequentemente os mais diversos aspectos do desenho (formas, organização, cores etc.) devem ser considerados na análise deste. Esta é a razão da escolha dos desenhos como forma de avaliação da realidade do aluno, e não uma redação, por exemplo, já que permite analisar as subjetividades dos alunos em relação à paisagem.

A atividade em si será descrita e analisada no tópico seguinte, demonstrando o processo de elaboração, execução e posteriormente a análise dos resultados.

PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E CRIAÇÃO

Primeiramente, é relevante apresentar o contexto da atividade desenvolvida, que se deu no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São João del-Rei, no projeto de Geografia/ História, subprojeto de Geografia, na Escola Estadual Ministro Gabriel Passos. Outro ponto importante é que esse projeto se iniciou em outubro de 2020, ou seja, a pandemia de covid-19 já havia se disseminado por todo o Brasil e, em razão disso, as atividades foram propostas e realizadas de maneira remota.

Assim sendo, iniciamos a atividade com as propostas dos bolsistas, professoras, supervisora e orientadora para a realização de um exercício que permitisse o conhecimento de, pelo menos, parte da realidade dos estudantes, já que o contato com os envolvidos fora dificultado, em razão do ensino remoto. Assim, com a base teórica mencionada, foi criado e enviado aos alunos um formulário online com algumas questões a serem respondidas. A primeira delas se relacionava à presença de monumentos históricos no caminho percorrido pelos alunos de casa até a escola, considerando que a cidade de São João del-Rei é um polo histórico, ou seja, existem muitas construções históricas em bom estado de conservação. Contudo, ao contrário do esperado, grande parte dos estudantes não reconhecia esses elementos na paisagem.

A pergunta seguinte se referia à presença de grafites no entorno da escola ou da casa dos alunos e ainda se esses desenhos apresentavam críticas sociais ou se apenas tornavam a paisagem mais amena. Acerca disso, a maioria dos estudantes conseguiu reconhecer essa forma de representação artística na paisagem em seu entorno e alguns deles identificaram críticas sociais, principalmente sobre o racismo e a fome. Outros acreditavam que a função era amenizar a paisagem e ainda um terceiro grupo indicou que ambas as funções eram exercidas. Essas respostas foram especificadas, por meio do endereço dos estudantes, para que se pudesse melhor entendê-las por meio de consulta das paisagens citadas via *Google Earth.*

Com base nessas questões, foi possível conhecer um pouco da realidade dos alunos e da paisagem que os cercava. Muitas respostas foram similares, por exemplo, em relação aos monumentos históricos, sendo o mais presente o denominado Parque Hotel Veredas.

Assim, foi possível identificar como esse foi um elemento importante na paisagem do espaço de vivência dos alunos, pois se destacou na visão de muitos deles.

A resposta dada à última atividade possibilitou entender com mais clareza sobre qual era a percepção dos estudantes em relação à paisagem ao seu redor, pois pedia que os estudantes enviassem um desenho de um local que gostassem e outro que não gostassem. Vale ressaltar que nem todos os alunos participaram dessa última parte da atividade, por isso, 16 desenhos foram enviados, o que foi considerado até positivo pelos bolsistas, tendo em vista as participações em atividades prévias e a pandemia de covid-19, que reduziu o número de alunos realmente participantes nas aulas. No Quadro 1, encontram-se relacionados os elementos antrópicos (fixos) que compõem a paisagem representados nos desenhos. Estes foram quantificados considerando a ocorrência dos elementos, mas sem a pretensão de somente dizer sobre a frequência, mas de sua importância para esses jovens, com base em suas subjetividades.

Quadro 1. Lugares que mais gostam e menos gostam no bairro.

Lugares que MAIS gostam	Número de respostas		Lugares que NÃO gostam	Número de respostas	
	Absoluto	Relativo		Absoluto	Relativo
Lazer (parque, quadra esportiva etc.)	4	25%	Infraestrutura (rua com buraco, acúmulo de lixo etc.)	6	37,5%
Igreja	4	25%	Não respondeu	4	25%
Própria casa	3	18,75%	Bar	2	12,5%
Praça	2	12,5%	Aspectos físico-naturais	2	12,5%
Campo aberto	2	12,5%	Transporte público	1	6,25%
Escola	1	6,25%	Não existe	1	6,25%
Total	**16**	**100%**	**Total**	**16**	**100%**

Fonte: Atividade PIBID (2021).

Com base na elaboração do Quadro 1, é possível realizar uma boa análise das questões tratadas pelos alunos em seus desenhos, ressaltando ainda que eles representam o que os alunos consideram de mais importante, tanto positivo quanto negativo, na paisagem. Os principais apontamentos estão relacionados à infraestrutura e possibilidades de uso do espaço por parte da população, sendo ambientes de lazer e parques os locais mais citados como lugares favoritos (25%).

Sob essa mesma perspectiva, os estudantes citam também locais como praças e campos abertos, ambos com duas aparições nas representações (12,5%, cada), com referência às quadras de esportes, parques comunitários e ambientes abertos ao público. Contudo, ressaltando que, apesar de serem locais repletos de afetividade para a população, não recebem a devida atenção dos governantes. Em sequência, além de citar a própria casa como local que gostam (18,75%), os estudantes citaram igrejas (25%), mostrando

que, mesmo com certa variedade, todos os locais que identificam na paisagem como positivos estão relacionados à afetividade deles, são espaços nos quais se sentem bem.

Quanto aos lugares que menos gostam, a questão da infraestrutura se destaca novamente, com reclamações acerca de ruas com buracos, locais com exacerbado acúmulo de lixo e ausência de calçadas, entre outros (37,5%). De maneira similar, existem também indicações de locais com muita violência, com presença de drogas e bebidas (12,5%), explicitando a questão da falta de segurança pública, assim como a questão da morfologia do terreno (morros). Aparecem também, como aspectos dos quais não gostam, locais com risco de inundações provocadas por chuvas, citados por dois estudantes (12,5%). Por fim, 25% estudantes não enviaram representações dos lugares que menos gostam.

Com base nas respostas e representações, torna-se evidente como os estudantes majoritariamente percebem aspectos negativos na paisagem cultural, ou seja, aquela parcela que foi construída e/ou alterada pelo homem, mas é ainda mais interessante a representação que aborda as inundações, pois engloba tanto fatores naturais quanto ações antrópicas. Com isso, torna-se perceptível, como afirma Schier (2003), a perspectiva atual acerca da paisagem no âmbito da Geografia, de que as inundações são agravadas pela ação humana sobre o espaço, já que demonstram como essa ação impacta na paisagem de forma negativa, nesse caso.

A Figura 1 é relativa a um desenho em que foi expressa a não existência de lugares/situações ruins no lugar de vivência do aluno. Nesse caso, vale ressaltar o sentimento *topofílico* das crianças em relação ao lugar. Segundo Yi-fu Tuan (2012), o lugar de vivência é *lócus* de acontecimentos emocionalmente fortes, percebido, muitas vezes, como um símbolo emocional, banhado por uma visão romantizada geralmente. Além disso, esse mesmo estudante também representou uma igreja como o lugar que mais gosta, elemento recorrente nas respostas dos alunos a essa questão (25%).

Fonte: Acervo dos autores (2021).

Figura 1. Desenho feito por aluno da Escola Estadual Ministro Gabriel Passos.

As Figuras 2(a) e 3(a) representam lugares relacionados ao lazer nas respostas positivas, seguindo o padrão de resposta mais presente nos resultados aqui discutidos, mas se diferem quanto ao lugar que os estudantes menos gostam, sendo que a Figura 2(b) representa um bar. O aluno destaca esse bar como um local de brigas, 'pessoas estranhas' e bebidas. Já a Figura 3(b) expressa a relação da má-infraestrutura urbana, representada por calçadas não preservadas, e o estudante ainda afirma que estas "são tão ruins que é mais seguro andar na rua".

Fonte: Acervo dos autores (2021).

Figuras 2 (a, b) e **3** (a, b): Desenhos feitos por alunos da Escola Estadual Ministro Gabriel Passos.

Nesses desenhos, destaca-se, na Figura 2, a nomeação dos lugares como 'lugar bonito' (2a) e 'lugar feio' (2b), demonstrando a concepção do que é belo relacionada a algo positivo. Essa representação demonstra que a visão tradicional de paisagem relacionada à beleza e estética, discutido por Maximiano (2004), ainda é presente em nossa sociedade, mesmo que não conste mais do campo científico. Esse fato pode explicar a significativa presença de igrejas nos locais preferidos dos estudantes, uma vez que, em sua maioria, foram representadas igrejas históricas e de padrão luxuoso, que contrastam com a realidade urbana.

Assim, com base nesses "temas geradores", após a análise dos desenhos, os bolsistas e professoras – orientadora e supervisora – perceberam a considerável presença de paisagens relacionadas a espaços de lazer e a necessidade de melhorias na infraestrutura urbana. Diante disso, foi realizada uma aula expositiva que buscou discutir e problematizar os significados de lazer, ao dialogar com os educandos sobre a importância de se democratizar o direito ao lazer e explicitar que as condições necessárias para isso são de responsabilidade do poder público, ao contrário do que se pensa popularmente. Nesse momento, ocorreram diálogos acerca dos espaços de lazer presentes nas paisagens

representadas pelos alunos e em outras paisagens que os cercam, propondo a eles que pensassem o que poderia ser melhorado nesses espaços.

O principal objetivo de tal proposição foi problematizar a concepção que os estudantes possuíam sobre o lazer, visto que os resultados da atividade realizada demonstraram que os educandos desejavam a existência de mais espaços adequados para a socialização e lazer. Contudo, foi perceptível que nem todos os sujeitos percebiam que a existência e preservação desses espaços é um direito da população, direito esse que, muitas vezes, não é garantido pelo poder público nas diversas instâncias.

Assim, buscou-se discutir, de maneira crítica e reflexiva, pautando-se nas ideias de Santos e Manolescu (1982), que as principais funções do lazer são de descanso e interação social, o que pode ocorrer em espaços públicos – como parques e praças – ou privados – como cinemas, shoppings etc. Ainda devem ser atividades voluntárias, realizadas no tempo livre dos indivíduos. Os autores também relatam que a disponibilidade de espaços públicos para a realização de atividades de lazer incentiva os cidadãos a utilizá-los, o que pode melhorar sua qualidade de vida.

O foco para a atividade apresentada aos alunos se referia aos espaços públicos, pois, de acordo com Fernandes e Becker (2007), no atual estágio do capitalismo, que se apropria cada vez mais de espaços públicos, ocorre a geração de uma nova configuração espacial com a consequente privatização dessas áreas. Com isso, os espaços públicos, inclusive aqueles destinados ao lazer, tornam-se cada vez menos acessíveis à população, o que interfere no direito comum de acesso ao lazer.

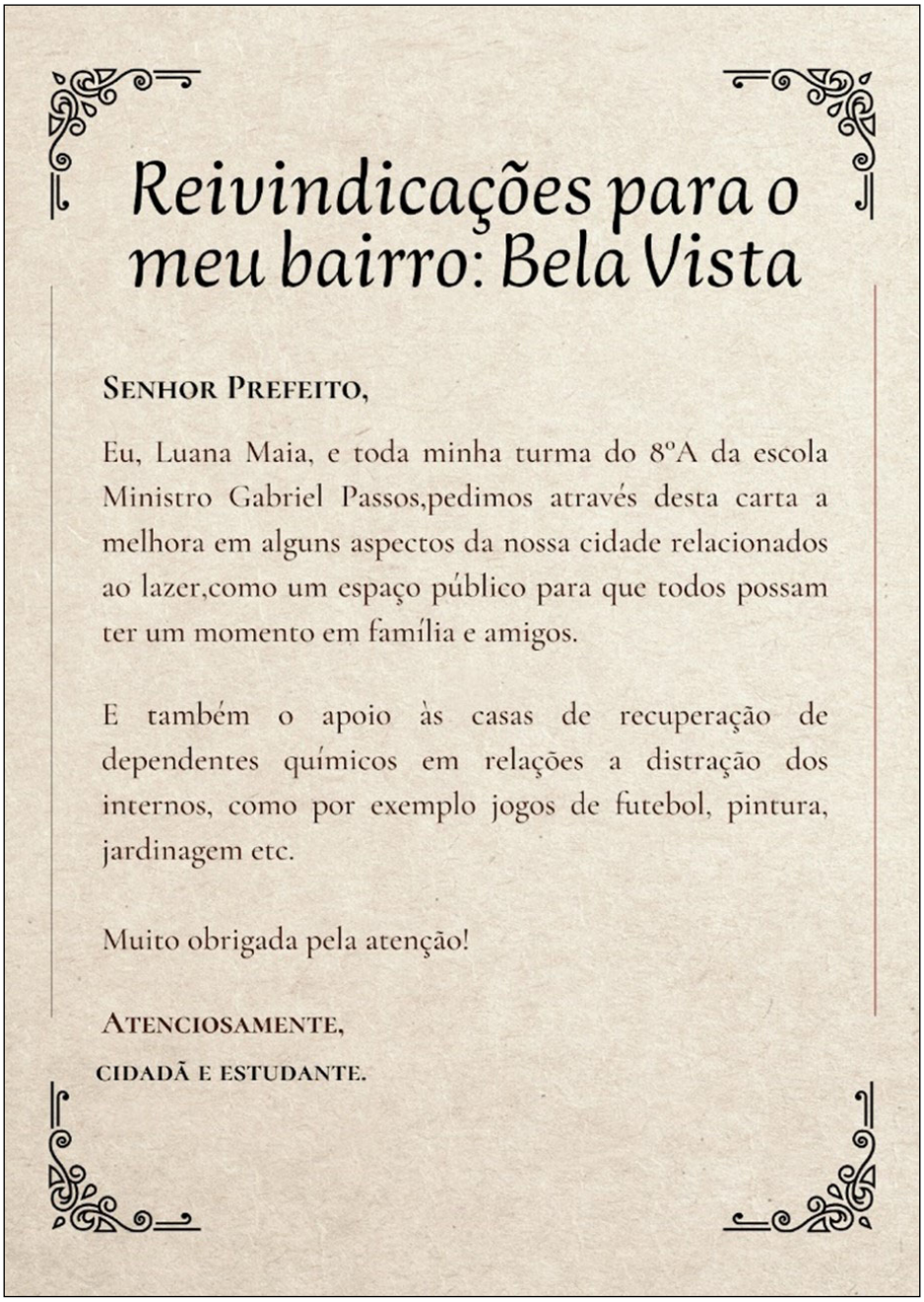
Considerando que parte fundamental da educação é formar os estudantes para que sejam capazes de intervir na sua realidade (FREIRE, 2021), acredita-se que, ao construir junto aos alunos a ideia de que espaços públicos de lazer são importantes e devem ser conservados, pode-se criar uma resistência ao avanço da privatização de espaços públicos de lazer.

Dando prosseguimento à atividade, foi proposto aos estudantes que escrevessem uma carta ao prefeito de São João del-Rei, na qual eles descreviam quais as melhorias eles acreditavam ser possíveis nos espaços de lazer e infraestruturas urbanas presentes nas paisagens percebidas por eles. Tal ação se baseou em Zabala (1998), para o qual a aprendizagem é a construção pessoal que o aluno desenvolve com a ajuda que recebe de outras pessoas. Dessa maneira, o mesmo autor aborda os conteúdos em três categorias: atitudinais, conceituais e procedimentais.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer os alunos construir instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados obtidos e os processos a ser colocados em ação para atingir as metas a que se propõem e os conteúdos atitudinais se referem à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando à intervenção do aluno em sua realidade.

Portanto, nesse caso, segundo os conceitos referidos, os bolsistas utilizaram a categoria de conteúdos atitudinais para auxiliar os alunos a desenvolver o que é o principal objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico: as atitudes em si para a modificação da realidade

em que se encontram, nesse caso, propondo, até mesmo, mudanças na paisagem no seu entorno. No conteúdo das cartas estão presentes: demanda por melhorias nas vias públicas; democratização do acesso a espaços de lazer; implementação de estratégias para aumento da segurança pública e criação de centros de reabilitação para os habitantes do bairro. A Figura 4 representa uma dessas cartas e o teor crítico presente na percepção dos educandos acerca do lugar de vivência, representando a eficácia das práticas aqui discutidas.



Reivindicações para o meu bairro: Bela Vista

SENHOR PREFEITO,

Eu, Luana Maia, e toda minha turma do 8ºA da escola Ministro Gabriel Passos,pedimos através desta carta a melhora em alguns aspectos da nossa cidade relacionados ao lazer,como um espaço público para que todos possam ter um momento em família e amigos.

E também o apoio às casas de recuperação de dependentes químicos em relações a distração dos internos, como por exemplo jogos de futebol, pintura, jardinagem etc.

Muito obrigada pela atenção!

ATENCIOSAMENTE,

CIDADÃ E ESTUDANTE.

Fonte: acervo dos autores (2021).

Figura 4. carta endereçada ao prefeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os elementos expostos ao longo do texto, nota-se que os bolsistas trabalharam com base na concepção de paisagem mais recente de acordo com o contexto geográfico, que considera a visão dos sujeitos acerca de determinado espaço, como apresentado por Schier (2003). Com isso, foi possível analisar qual era a visão dos alunos sobre a paisagem em seu entorno, considerando os pontos negativos e positivos percebidos naquele espaço e, assim, com base em suas vivências e as experiências dos alunos no processo, desenvolveram as aulas seguintes.

Por meio dos resultados observados e análises realizadas, constata-se as possibilidades e capacidades dos estudantes em utilizar os conteúdos considerados, com base em seus próprios interesses. E, ainda, a oportunidade de desenvolver o senso crítico dos estudantes acerca da realidade da paisagem ao seu redor e o que poderia ser melhorado nesta, no âmbito da infraestrutura urbana e espaços de lazer, principais questões indicadas anteriormente nos desenhos. Finalmente, seguindo a metodologia de Zabala (1998), utilizaram os conteúdos atitudinais para que os estudantes aplicassem a criticidade desenvolvida no momento da discussão em uma atitude que poderia modificar sua própria realidade, no caso, uma carta endereçada ao prefeito de São João del- Rei, ao propor melhorias a serem feitas na paisagem de seu bairro, denominado Bela Vista.

Diante do exposto, é possível considerar que os bolsistas conseguiram auxiliar os alunos a atingir o principal objetivo da educação: o desenvolvimento do pensamento crítico, de acordo com Freire (2021). Por meio de escrita da carta ao prefeito resulta a tentativa de modificação da realidade na qual se encontram.

É importante ressaltar ainda que os bolsistas ficaram positivamente surpreendidos pela visão crítica dos alunos sobre a paisagem que os cerca, capazes de perceber não só uma gama de problemas, sobretudo relacionados à paisagem cultural, como ruas esburacadas, má qualidade do transporte público, entre outros, mas também alguns impasses que integram essa paisagem com a natural, como as enchentes e inundações, que envolvem fatores antrópicos e naturais. Em relação às paisagens que os estudantes gostam, percebeu-se que estão sempre associadas à afetividade, a um espaço onde se sentem bem. Portanto, pode se relacionar o conceito de paisagem ao de lugar, o que, de acordo com Souza (2013), vincula-se à dimensão cultural e simbólica, na qual se enquadram questões de identidade, subjetividade e trocas simbólicas.

Assim sendo, conclui-se que os cursos de licenciatura em Geografia devem propiciar, durante a formação do professor, conhecimentos específicos, pedagógicos, instrumentais e teórico-práticos, que propiciem ao graduando compreender sua ciência de origem, e mostrem a ele a contribuição desse conhecimento científico para a educação básica como Geografia escolar, capaz de problematizar e buscar respostas sobre a realidade, os fenômenos e a organização e produção do espaço. Para isso, além de outros pilares, deve-se pensar a percepção da realidade escolar como princípio pedagógico a nortear as atividades de formação.

Logo, além das possibilidades oriundas da sequência didática elaborada pelos estudantes em contexto de PIBID, é relevante ressaltar também a importância do referido projeto como potencializador da formação de professores, servindo como lócus de uma formação integrada e poderosa dos futuros educadores.

REFERÊNCIAS

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis.** São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2013.

FERNANDES, Rodrigo Blasckesi; BECKER, Elsbeth Leia Spode. Geografia, espaço e lazer. **Disc. Scintia**. Série: Ciência Humanas, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 11-20, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78° edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MAXIMIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RA'EGA**. Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3391>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PUNTEL, Geovane Aparecida. A paisagem no ensino de Geografia. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 283-298, 10 dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/130>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. **Finisterra**. V. 36, n. 72, 2001. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1620>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, Ana Carolina M. Figueira dos; MANOLESCU, Friedhilde M. K. A importância do espaço para o lazer em uma cidade. **XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação**, Universidade Federal do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 1982.

SCHEIR, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. **RA'EGA**. Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3353>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Lugar e (re[s]) significação espacial. 1° edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. P. 111-134.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Eduel, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3062

EDUCAÇÃO NA CIDADE E TEATRO DE RUA: UMA PROPOSTA DE VIAGEM FORMATIVA

EDUCATION IN THE CITY AND STREET THEATER: A TRAVEL PROPOSAL

EDUCACIÓN EN LA CIUDAD Y TEATRO DE CALLE: UNA PROPUESTA DE VIAJE

Wyller Villaças Siqueira Mesquita[1]
Dilza Côco[2]
Priscila de Souza Chisté[3]

RESUMO: O artigo apresenta discussões sobre Educação na Cidade no contexto da área de ensino de Humanidades. Para isso, recorre a pressupostos lefebvrianos relacionados ao conceito de direito à cidade, bem como dialoga com contribuições do universo da arte, mais especificamente sobre teatro de rua. Tem por objetivo evidenciar aspectos teórico-metodológicos envolvidos na elaboração de roteiro de viagem formativa teatralizada a espaços urbanos. Com base em dados sobre o Morro da Piedade, localizado na cidade de Vitória/ES, evidencia contribuições de uma proposta de viagem formativa planejada com o intuito de discutir e problematizar conflitos e contradições sintetizados nesse lugar. Conclui que a viagem formativa, nessa vertente teórica, constitui uma estratégia pedagógica importante para estimular outros olhares e experiências dos sujeitos com a cidade, a fim de apreender traços de sua dimensão formativa em uma perspectiva crítica.

Palavras-chave: Educação na Cidade. Teatro de rua. Viagem formativa. Ensino de Humanidades.

ABSTRACT: The article presents discussions about education in the city in the context of the Humanities teaching area. For this, it resorts to Lefebvrian assumptions related to the

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Professor de artes do sistema municipal de educação de Serra/ES. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3650-3449. E-mail: wvillacas@gmail.com
2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora da área de Educação do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8371-8517. E-mail: dilzac@ifes.edu.br
3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora da área de Educação do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vila Velha. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2689-4180. E-mail: pchiste@ifes.edu.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

concept of the right to the city, as well as dialogues with contributions from the art world, more specifically about street theater. It aims to highlight theoretical and methodological aspects involved in the elaboration of a theatrical formative travel itinerary to urban spaces. Based on singular data about Morro da Piedade, located in the city of Vitória/ES, it highlights contributions of a formative travel proposal formulated with the aim of discussing and problematizing conflicts and contradictions synthesized in this place. It concludes that the formative journey in this theoretical aspect constitutes an important pedagogical strategy to stimulate other views and experiences of the subjects with the city, in order to apprehend traits of its educational dimension in a critical perspective.

Keywords: Education in the city. Street Theater. Formative trip. Humanities Teaching.

RESUMEN: El artículo presenta discusiones sobre la educación en la ciudad en el contexto del área de enseñanza de Humanidades. Para ello, utiliza presupuestos lefebvreanos relacionados con el concepto de derecho a la ciudad, así como diálogos con aportaciones del universo del arte, más concretamente sobre el teatro de calle. Su objetivo es destacar aspectos teóricos metodológicos implicados en la elaboración de un guión de viaje formativo teatralizado a los espacios urbanos. Basado en datos únicos sobre el Morro da Piedade, ubicado en la ciudad de Vitória/ES, muestra aportes de una propuesta de viaje formativa formulada con el fin de discutir y problematizar conflictos y contradicciones sintetizadas en este lugar. Concluye que el recorrido formativo en este aspecto teórico constituye una importante estrategia pedagógica para estimular otras perspectivas y experiencias de los sujetos con la ciudad, con el fin de aprehender huellas de su dimensión educativa en una perspectiva crítica.

Palabras-clave: Educación en la ciudad. Teatro de calle. Viajes formativos. Enseñanza de Humanidades.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal foco de discussão o tema da Educação na Cidade. Essa temática é abordada a partir de dados oriundos de pesquisa teórico-empírica vinculada à área de ensino, desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Trata-se de pesquisa que integra um conjunto maior de investigações, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Cidade e Humanidades (Gepech). De modo geral, as investigações desse grupo se alinham a três abordagens, a saber:

1- Abordagem que fomenta o diálogo entre diferentes espaços da cidade por meio de visitas (viagens formativas) e de estudos sobre esses locais;

2- Abordagem que promove o estudo sobre a cidade, estimulando a compreensão de diferentes versões sobre o seu processo histórico de transformação, inferindo sobre os aspectos ideológicos de cada uma delas;

3- Abordagem que contempla o estudo das diferentes representações criadas e inspiradas pela vida na cidade, tais como pinturas, filmes, propagandas, músicas, poesias, romances etc., pois a partir de diferentes obras de arte é possível revelar modos de compreensão da cidade, sejam eles, hegemônicos ou contra-hegemônicos.

Destaca-se que essas abordagens não são excludentes entre si, mas se complementam. Diante dessas possibilidades, é importante sinalizar que este texto evidencia maior aproximação com a primeira abordagem. Essa afirmação é devido à pesquisa investir em proposta de viagem formativa, do tipo teatralizada, com a finalidade de discutir aspectos sobre apropriação do espaço da cidade de Vitória – Espírito Santo (ES), mais especificamente relacionados ao Morro da Piedade.

Esse lugar situa-se nas imediações do centro histórico de Vitória/ES, no Maciço Central da ilha. No campo da literatura, encontramos uma passagem interessante que descreve essa parte da cidade.

> Quem disse que todas as cidades são iguais, não conhece Vitória. A persistente Vitória que sobreviveu agarrada a pele de pedra do maciço central de uma ilha. É incrível Vitória, orlada de aterros que lhe garantiram a expansão do exíguo pedaço de terra em que foi construída. A maravilhosa Vitória que dorme e acorda cercada de águas que sussurram, ao invés do estrondoso ruído que se escuta em outros espaços do mundo circundados de mar. Para conhecer Vitória, antes de tudo, é preciso saber a mistura de geografia e história de que ela foi feita (LYRA, 2019, p. 55-56).

O Morro da Piedade é uma das regiões que sobreviveu "agarrada a pele de pedra", como descrito pela escritora capixaba Bernadete Lyra. Na parte mais íngreme do morro ainda encontramos resíduos de vegetação de Mata Atlântica, pontos com nascentes de água, árvores frutíferas, animais silvestres e mirantes que permitem visualizar belas paisagens da ilha de Vitória e seu entorno. Para acessar essa região, os transeuntes circulam por algumas ruas e várias rampas, escadarias e becos. À medida que os caminhos conduzem aos locais mais altos do morro, as desigualdades também se revelam de modo mais explícito. As vias de circulação passam a ser cada vez mais estreitas e precárias, as casas simples e inacabadas, a presença de população com menor renda, dentre outros elementos que marcam a vida urbana precarizada na periferia ou nas bordas da cidade. Para além desses aspectos morfológicos e sociais, o Morro da Piedade é reconhecido como uma comunidade com forte ligação com a cultura do samba.

Para sistematizar a investigação desse lugar, nos apoiamos em pressupostos teóricos de Lefebvre (2011) que defende o conceito de direito à cidade. Segundo esse autor, a cidade é uma produção humana com múltiplas determinações, e em constante movimento de configuração. Argumenta que a cidade, como obra coletiva, está impregnada de sínteses que evidenciam marcas do trabalho de homens e mulheres, da arte, de história, de técnica, de valores e de grupos sociais. A cidade também contém espaços de segregação, conflitos

e contradições que merecem ser problematizados. Para compreender tais processos, é preciso superar uma análise superficial que se limita a conhecer a aparência dos espaços e sua função meramente prática.

Guiados por esses pressupostos, buscamos identificar e conhecer alguns espaços do Morro da Piedade que, a partir de nossas análises, indicam movimentos que sugerem possibilidades de apropriação da cidade. Lugares utilizados para encontros coletivos e práticas sociais ligadas à cultura e à arte. Entendemos que esses espaços coletivos carreiam uma dimensão pedagógica e se mostram potencialmente educativos porque estimulam a articulação das pessoas e realçam o valor de uso, em detrimento do valor de troca.

Com o objetivo de evidenciar conexões entre esses diferentes lugares do Morro da Piedade e formular um roteiro de visita mediada, denominada de forma metafórica pelo grupo de pesquisa de *viagem formativa,* mapeamos alguns pontos que são percebidos como referência para a comunidade, por possibilitarem encontros coletivos. Essa denominação de *viagem formativa* foi pensada pelo Gepech a partir do termo alemão Bilduing que possui vários significados, dentre eles, o de formação, trabalho, viagem (SUAREZ, 2005).

Leite e Della Fonte (2022) ao detalharem os fundamentos da viagem formativa evidenciam que não se trata de um simples caminhar pela cidade ou transitar pelos espaços citadinos. Defendem que a *viagem formativa* é intencional e sistematizada com a finalidade de orientar um caminhar atento, rigoroso, que promove experiências dos sujeitos com a cidade, no sentido de problematizá-la. Desse modo, contribui para a constituição de olhares mais enriquecidos para lugares desconhecidos ou mesmo os familiares, estimulando uma nova formação subjetiva, crítica e cultural dos participantes. A partir dessa compreensão, investimos esforços em planejar novas versões de roteiros de *viagem formativa*, e para isso incorporamos contribuições da modalidade do teatro de rua.

Neste artigo, o objetivo é desenvolver discussões que colocam em diálogo os conceitos de direito à cidade, teatro de rua e Educação na Cidade para compor *viagem formativa*, com especial interesse em espaços do Morro da Piedade. Partimos da premissa de que os princípios orientadores do teatro de rua constituem contribuições importantes quanto à forma e ao conteúdo das propostas de *viagens formativas*. Apreendemos ainda uma unidade entre esses dois conceitos no tocante à dimensão metodológica, pois tanto a viagem formativa quanto o teatro de rua traduzem formas criativas e críticas de estimular reflexões sobre os espaços da cidade, com o foco em delinear outras possibilidades, relações e modos de vida urbana.

Com o propósito de desenvolver essas discussões, organizamos esse texto em cinco seções, incluindo essa introdução. Na segunda seção, apresentamos alguns pressupostos teóricos conceituais sobre direito à cidade, teatro de rua e Educação na Cidade. Em seguida, situamos as etapas metodológicas necessárias para produção de um roteiro dessa natureza e indicamos alguns pontos do Morro da Piedade que integra a proposta. Na quarta seção, devido aos limites de extensão do artigo, detalhamos discussões e análises sobre o ponto inicial do roteiro referente à Escadaria da Piedade. Para terminar o artigo, apresentamos as considerações finais.

Alimentamos a expectativa de que esses enunciados e a proposta de viagem formativa teatralizada possam estimular outras formas de ver e ler a grafia da cidade e, de modo especial, que possa encontrar ecos junto ao público de professores da educação básica de escolas públicas. Entendemos que nessas instituições encontram-se o germe de possíveis mudanças, considerando sua natureza coletiva e a potência para provocar reflexões, por meio da atividade pedagógica, favorecendo assim a constituição de outras consciências.

DIÁLOGOS ENTRE DIREITO À CIDADE, TEATRO DE RUA E EDUCAÇÃO NA CIDADE

A cidade constitui um objeto de estudos e pesquisas multifacetado e, talvez, por essa característica, desperta o interesse de diferentes áreas de conhecimento, como a geografia, a arquitetura, a história, a educação, a arte, a antropologia, a economia, a sociologia, a política, a literatura, entre outras. Entendida como uma produção humana viva e dinâmica, que se materializa e conforma fronteiras cotidianamente pela ocupação dos espaços e suas transformações, pelas práticas sociais e culturais, pela forma de habitar e de locomover das pessoas, pelo modo de produção e de organização do tempo e do espaço, a cidade comporta certa complexidade para sua apreensão. Ela também é lugar de produção de memórias, de fazer amigos, de relações familiares, de lazer, de festa, de natureza, enfim, a cidade é mediação para a vida coletiva.

Além de mediação, pode ser concebida como obra de seus habitantes e sintetiza múltiplas camadas. Está impregnada de racionalidades inerentes a ideias de progresso, de tecnologia, de ciência, como também expressa elementos de conflitos e contradições. Porém, estes costumam ficar encobertos e invisibilizados. Tal fato possui vínculos com os interesses do capital. Visa provocar a sensação ou a ilusão de harmonia, de consenso, de felicidade, de beleza, de organização, para levar à aceitação e à adaptação dos sujeitos a ordem vigente. Como Ítalo Calvino (1990, p. 44) diz, as cidades são comparadas aos sonhos, mesmo que "[...] o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa".

Superar essas perspectivas enganosas, superficiais, não é algo trivial e imediato. Exige esforço analítico para interrogar os espaços da cidade, analisar a realidade e o conjunto dos elementos que compõem a vida cotidiana, buscando outros horizontes possíveis. Para iluminar esse exercício do pensamento, recorremos ao conceito de direito à cidade, desenvolvido pelo francês Henry Lefebvre (2011).

Conforme o autor, trata-se de uma ideia-força que defende o direito à vida urbana transformada, renovada, com primazia do encontro, da festa, e do pleno uso do espaço com riqueza de interações. Essa perspectiva, embora seja ainda considerada uma virtualidade (CARLOS, 2020), pode se configurar como uma utopia possível a partir da articulação coletiva. Utopia pensada como forma de mobilizar, movimentar as pessoas e estimular ações criativas em prol de um outro modo de organização e de relações sociais na cidade. Para isso, é necessário conhecer e analisar as forças que operam no cotidiano da vida urbana, para

tomar consciência das estratégias do capital. Estratégias essas fundamentadas no conceito de propriedade privada e que geram resíduos de desigualdade e de segregação socioespacial.

Nesse contexto de proposições teóricas, a cidade constitui uma arena em disputa. Algumas forças operam para fortalecer lógicas de dominação, conformação, que viabilizam a extração mais acentuada de lucro e fomenta a acumulação de capital. Nessa direção, temos o protagonismo de grupos econômicos dominantes que se fortalecem ao estabelecerem parcerias com o poder estatal. Desse modo, atuam na configuração de centralidades urbanas, bem como lugares de segregação socioespacial, conforme seus interesses.

Em contraposição, as forças populares mesmo em situação desigual em relação ao capital e ao Estado, promovem fissuras nessa ordem hegemônica que precariza a vida. Essas fissuras são atos de resistência e de luta coletiva pela apropriação da cidade. Lefebvre (2011) afirma que o direito à cidade é um direito humano de ordem superior, o qual está implicado o direito à liberdade, à individualização na socialização, ao direito de habitat e habitar, enfim, remete à apropriação que se distingue em muito do direito à propriedade.

Buscando estabelecer diálogos com esse sentido de apropriação do espaço, propomos conexões com o teatro de rua. Essa modalidade de arte acontece na/com a cidade, onde as pessoas (atores, moradores, transeuntes) interagem e dialogam sobre diferentes temas. Em nossa leitura, traduz uma força de resistência contra a lógica de produção de arte como mercadoria.

O teatro de rua, por meio do encontro e da fruição artística, tem o corpo como instrumento de intervenção e escrita poética sensível no espaço-tempo da cidade, e potencializa as vias urbanas como espaço de vivência e de uso. Humaniza as relações e proporciona, através do jogo relacional no acontecimento cênico, outros modos de olhar, perceber, sentir, ocupar e se apropriar da cidade. Cria assim um território sensível que reaviva as memórias e tem potencial para revelar as distintas camadas invisibilizadas historicamente na cidade.

Vários são os teóricos que tem dedicado esforços em pesquisar o teatro de rua e sua relação com a cidade, principalmente a partir da virada do milênio (do século XX ao século XXI). São crescentes estudos que colocam a referida modalidade como objeto de pesquisa e de disputa na produção de conhecimento no campo acadêmico, num movimento que visa, afirmar e aprofundar os conhecimentos sobre o teatro de rua e ampliar a produção científica sobre essa modalidade.

Dentre esses estudos, identificamos, no cenário acadêmico capixaba, a produção de Vagmaker (2013, p. 8) que afirma que o "Teatro de Rua é uma representação teatral que se apropria do espaço público enquanto espaço cênico - para representação - e que permite o jogo teatral – lúdico". Outro dado relevante e destacado pela autora está relacionado à possibilidade de

> [...] aproximação do público com a realidade cotidiana, que muitas vezes passa despercebida, mas, que provocam e questionam os comportamentos, às relações, o convívio, as questões de caráter político e social da sociedade. Através do jogo desperta interesse, causa interferência no espaço público (VAGMAKER, 2013, p. 8).

Em âmbito nacional, outros pesquisadores têm oferecido contribuições importantes para pensar o Teatro de Rua como modalidade de arte, dentre eles podemos citar Turle e Trindade (2010), Carreira (2007), Teixeira (2012) entre outros. Em Teixeira (2012), encontramos uma outra definição para o teatro de rua. Conforme o autor, é

> [...] todo espetáculo pensado, elaborado e produzido por um grupo teatral visando apresentá-lo no espaço aberto urbano. É um teatro que se opõe à arte estabelecida, isto é, à arte burguesa, já que foram os burgueses que aprisionaram o teatro no espaço fechado. Mas isso não quer dizer que um mesmo grupo não possa atuar nos espaços abertos e fechados, apenas significa que estes fazeres e estes espaços (aberto e fechado) se opõem em seus significados, já que o teatro de rua busca seu público, interferindo na geografia urbana, ressignificando o espaço. Por fim, teatro de rua é uma manifestação marginal que utiliza o corpo e o discurso no espaço aberto urbano a serviço do estético, apropriando-se ou não da paisagem urbana como cenário, de maneira a permitir a fruição a um público passante (TEIXEIRA, 2012, p. 111).

Essa problematização sobre o fazer teatral em espaços fechados ou abertos relacionados a uma condição de classe burguesa ou popular também é objeto de atenção dos escritos de Conceição (2016). Em suas proposições afirma:

> [...] identifico como teatro de rua as práticas teatrais que, além da apropriação dos espaços da rua, também mantém uma proximidade entre atores e público, possibilitando a sua inserção na encenação sempre que possível e, da mesma forma, considero como teatro de rua as práticas teatrais que permitem o encontro do público com a arte, sem a intermediação de ingressos pagos, que estão mais justificados pela necessidade de custear o conforto e a suntuosidade oferecida pelo prédio teatral do que, pelo desejo de gratificar o artista (CONCEIÇÃO, 2016, p. 72).

Nessa perspectiva, o teatro de rua se mostra favorável à promoção de vivências, onde o espaço público (ruas, praças, escadarias, vielas, quadras, campo de futebol, avenidas, bairros etc.) torna-se foco de discussão e de reflexão por meio da arte. É quando a cidade integra a cena e articula conhecimentos variados que enriquecem a experiência da vida urbana.

Um desses exemplos pode ser visualizado no trabalho do grupo de teatro capixaba "Confraria do Teatro". Esse grupo é formado por artistas mulheres que desenvolveram uma peça, intitulada "Todas as ruas têm nomes de homem". Essa peça é encenada em ruas da cidade e tematiza questões sobre a violência contra a mulher, além de muitos outros aspectos que o texto teatral possibilita discutir. A proposta da peça estimula o público a caminhar pela cidade para pensar sobre temas que afetam a vida urbana.

Outros grupos de projeção nacional também realizam esse tipo de trabalho, como podemos citar os grupos "Imbuança", "Tá na rua", "Oi nóis aqui traveis", que

são precursores do teatro de rua contemporâneo brasileiro, e que ainda estão em plena atividade. A partir desses grupos, muitos outros se formaram e tem ganhado destaque, como o "Coletivo Estopô Balaio". Esse grupo promove a peça teatral com o título "A cidade dos rios invisíveis" para discutir e problematizar questões sobre desigualdades no processo de produção do espaço urbano da periferia da cidade de São Paulo. Para isso, realiza um trabalho coletivo com a comunidade de Jardim Romano. O roteiro da peça agrega trajeto no transporte coletivo (trem), assim como caminhadas pelas ruas e locais da comunidade. Nesse percurso, o grupo, por meio do texto teatral, discute diversos problemas que afligem a vida urbana nessa região da cidade, como os alagamentos constantes, a precariedade das vias, a falta de infraestrutura, dentre outros aspectos. Desse modo, interfere na comunidade e permite a participação de seus integrantes e de outros sujeitos interessados em pensar a configuração da cidade e seus processos de segregação.

Esses exemplos reafirmam as conexões entre as proposições do direito à cidade e do teatro de rua, conforme situamos no início desse tópico. Para além dessas relações, trazemos para o nosso diálogo o conceito de Educação na Cidade.

Esse conceito tem fundamentado as pesquisas e as produções do Gepech com o intuito de contribuir com discussões na área do ensino de humanidades. É importante marcar que esse conceito se afasta radicalmente de proposições advindas de organismos internacionais, tais como Cidade Educadora ou Cidade Educativa. Essas duas últimas terminologias, em seus fundamentos, mostram relações com as políticas neoliberais, onde predomina o poder do mercado. Em contraposição a essas tendências, nos filiamos às proposições de Chisté e Sgarbi (2015, p. 88) que defendem que a Educação é

> [...] entendida como atividade na qual educadores e educandos, mediatizados pela realidade, aprendem e extraem dela o conteúdo da aprendizagem, atingindo um nível de consciência elevado, capaz de impulsioná-los a atuar na realidade visando à transformação social.

Desse modo, educar na cidade compreende práticas formativas em diferentes lugares. Mas não se trata apenas de interagir com os vários espaços da cidade, é necessário apreender a sua dimensão pedagógica. Para isso, é importante conhecer e refletir, sobre diferentes ângulos, a vida cotidiana que se faz e refaz no espaço urbano. Diante dessa tarefa desafiadora, apostamos no trabalho realizado por sujeitos da escola pública, prioritariamente.

Entendemos que a escola, pela sua natureza coletiva e sua função social de compartilhar conhecimentos elaborados, tem potencial para desenvolver um trabalho que fomente dúvidas, indagações, reflexões sobre as desigualdades e sobre os processos de segregação que se materializam no cotidiano. Desse modo, é possível criar condições para outros modos de pensar a cidade, em especial, para superar a lógica da cidade como consumo. Com Lefebvre (2011), apreendemos que a vida na cidade pode ser concebida a partir das necessidades sociais. O autor afirma:

> [...] opostas e complementares, compreendem a necessidade de segurança e a de abertura, a necessidade de certeza e necessidade de aventura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e a do imprevisto, de unidade e de diferença, de isolamento e do encontro, de trocas e de investimentos, de independência (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediaticidade e de perspectiva a longo prazo. O ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções num "mundo". A essas necessidades antropológicas socialmente elaboradas (isto é, ora separadas, ora reunidas, aqui comprimidas e ali hipertrofiadas) acrescentam-se necessidades específicas [...]. Trata-se da necessidade de uma atividade criadora (e não apenas de produtos e bens materiais consumíveis), necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas. [...] que superam mais ou menos a divisão parcelar dos trabalhos. Enfim, a necessidade da cidade e da vida urbana só se exprime livremente nas perspectivas que tentam aqui se isolar e abrir horizontes (LEFEBVRE, 2011, p. 105).

É nesse horizonte de possibilidades que se fundamenta a Educação na Cidade e que se configura a proposta de *viagem formativa*, em especial, a do tipo teatralizada. No próximo tópico, apresentamos as etapas de produção dessa estratégia teórico metodológica formulada pelos estudos e pesquisas do Gepech.

VIAGEM FORMATIVA TEATRALIZADA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Estruturar, sistematizar e desenvolver uma *viagem formativa* requer investimentos teóricos e empíricos. Em um primeiro momento é preciso levar em consideração o objetivo da *viagem formativa*. A partir do delineamento desse objetivo, várias questões emergem: em qual o lugar da cidade será realizada? Como será estruturado o roteiro? Quais os pontos a serem abordados? De que modo será realizada (caminhada, veículo, transporte público, bicicleta, moto)? Quais aspectos devem ser observados no roteiro? Qual a distância a ser percorrida? Qual o conteúdo a ser contemplado sobre os pontos do roteiro? Qual o público-alvo da viagem formativa? Qual a linguagem a ser adotada? Qual o tempo necessário? Será preciso compartilhar orientações prévias com os participantes? Essas e outras questões são orientadoras para o processo de formulação e planejamento da *viagem formativa.*

A partir de uma formulação inicial e hipotética a essas questões, o pesquisador inicia um estudo bibliográfico e ou documental para levantar dados relacionados à região da cidade a ser investigada. Alimentado por esse estudo, o pesquisador segue para um segundo momento que se refere à incursão no lugar para conhecer a grafia urbana, dialogar com os seus habitantes, entender as relações que se estabelecem nesse lugar, bem como seus conflitos e contradições. Em geral, requer um tempo alongado do pesquisador para realizar várias visitas com o intuito de familiarizar-se e entender a dinâmica social, cultural,

estrutural que se materializa no espaço. Nessas visitas, o pesquisador vai registrando os dados por meio de diferentes técnicas, como entrevistas com os moradores, fotografias, produção de diário de campo, filmagens, questionários etc.

Com o acervo de dados reunido é possível identificar pontos que sejam potencialmente educativos e favoráveis à estruturação do roteiro da viagem formativa em uma perspectiva crítica. Os pontos escolhidos devem ser estratégicos para estimular reflexões que possibilitem novas compreensões sobre o lugar.

No caso da viagem formativa teatralizada, é preciso ainda sistematizar o texto teatral que será apresentado na condução do roteiro para mediar as interações com as pessoas, os espaços e o conhecimento. Nessa etapa, é preciso considerar todas as demandas do fazer teatral que, conforme nossas opções, refere-se à modalidade do teatro de rua. A partir desses diferentes momentos que integram o processo de elaboração e de planejamento, é possível experimentar e validar o roteiro.

No contexto do Gepech, esse processo também exige algumas etapas. A primeira delas visa compartilhar e discutir o roteiro planejado pelo pesquisador em encontro com os integrantes do grupo (pesquisadores, mestrandos, licenciandos e professores da educação básica). Assim, os membros do Gepech podem sugerir alterações, fazer questionamentos, tirar dúvidas, dentre outras avaliações. O pesquisador apreende essas contribuições e realiza ajustes na proposta para fazer uma experiência de validação prática com o grupo. O roteiro então é experimentado com os integrantes do grupo a partir de agendamento prévio. Nesse momento é possível surgir novas necessidades de ajustes para qualificar melhor a proposta. Desse modo, o planejamento da viagem formativa ganha densidade e pode seguir para a validação com o público-alvo, professores da rede pública de ensino.

Essa validação se concretiza por meio de cursos de extensão, onde os professores interessados e de forma voluntária fazem adesão a partir de edital público, divulgado nos canais de comunicação do Gepech e do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Uma das ações da formação remete à realização do roteiro da viagem formativa com os professores. A partir dessa validação, os professores avaliam o roteiro e seu potencial educativo a partir de instrumento próprio, elaborado para esse fim (LEITE, 2018). Devido à situação de isolamento social imposta pela pandemia de Covid 19, o Gepech suspendeu todas as ações relacionadas às visitas mediadas nos anos de 2020 e 2021. Desse modo, a pesquisa relatada nesse artigo contempla dados específicos da parte do planejamento do roteiro realizado pelo pesquisador.

Especificamente, esse roteiro foi formulado com base em dados relativos ao Morro da Piedade. Para isso, o pesquisador realizou uma série de levantamentos da região e mapeou pontos da comunidade utilizados para atividades coletivas e culturais, a saber:

1- Escadaria da Piedade: esse ponto da comunidade é estratégico porque a escadaria além de direcionar os transeuntes a vias de acesso a parte mais alta do morro, funciona como referência de lazer e de cultura;

2- Esquina: como é chamada pelos moradores a entrada principal do Morro da Piedade. Importante ponto de parada e de conivência da comunidade, agrega funções de uso

como espaço para realização de reuniões, cultos, estacionamento e local de manobra de veículos. Está localizada entre a Quadra Desportiva, construção que abriga também o Telecentro e aparelhos de academia popular, e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Carlita Corrêa Pereira. Marca os limites fronteiriços institucionais entre o bairro Centro e o Morro da Piedade;

3- O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Carlita Corrêa Pereira: devido ao fato de ter sido construído num terreno íngreme e muito acidentado, a escola conta apenas com um pátio pequeno onde estão instalados alguns brinquedos. Algumas atividades de Educação Física e culturais desenvolvidas pela escola são realizadas nesse pátio. Outras atividades que necessitam de um espaço maior para comportar a comunidade são realizadas na quadra desportiva;

4- Quadra esportiva: essa quadra é um espaço público de gestão municipal utilizado pela comunidade para realizar atividades esportivas, festivas, culturais e reuniões comunitárias, além de servir também ao atendimento de crianças do centro municipal de educação infantil, que fica localizado ao lado. Assim, se configura como um espaço multiuso;

5- Horta Comunitária da Piedade: a horta fica localizada em uma área cedida por uma moradora do Morro da Piedade. Nesse local, são desenvolvidas atividades educativas voltadas ao meio ambiente e segurança alimentar, e possui o significado de reocupação. No ano de criação da horta, 2018, foi registrado eventos de violência intensa que abalaram a comunidade. A horta significa/significou uma forma afetiva de criar espaço de convivência e de resistência;

6- Casa da Memória do Samba do Espírito Santo: fundada em 2017, possui um papel importante de salvaguarda da memória das escolas de samba e dos desfiles de carnaval do Espírito Santo, pois abriga um acervo da origem das escolas de samba capixabas, principalmente, da Escola Unidos da Piedade, primeira escola de samba criada no Espírito Santo. A casa onde hoje está sediada a Casa da Memória pertenceu ao Sr. Omício Elias Silva. "Sr. Bento" (falecido em 2020 de COVID-19, aos 93 anos.). Era um dos moradores mais antigos do morro;

7 - Pátio Dona Juracy: trata-se de uma área de lazer e convivência, criada em homenagem a antiga moradora do terreno, esposa do "Sr. Bento". Nesse local, atuam diferentes grupos de arte e cultura (Árvore Casa das Artes, Projeto Ativar Piedade, Circo Infinito);

8 - Capela São Vicente de Paula: situada no Beco Verano Machado, está ligada à Arquidiocese de Vitória. O responsável pelas atividades religiosas é o pároco da Catedral Metropolitana de Vitória. O espaço da capela também serve de suporte para algumas ações da comunidade como festas comunitárias, aniversários e outros encontros. A capela foi construída no ano de 1998 pelos Vicentinos. O terreno onde hoje se encontra a capela pertencia ao quintal do Sr. Verano. No terreno havia um barraco de madeira e uma castanheira. Debaixo da Castanheira eram realizadas aulas de catequese. Os Vicentinos desenvolviam um trabalho de construção de casas para os moradores do morro e, ao se depararem com a catequese realizada a céu aberto, propuseram construir uma casa para o Sr. Verano, no lugar do barraco existente em seu terreno, em troca de fazer também uma capela no local;

9- Terreirinho: localizado entre a Rampa Ayrton Reis e a Rampa Odílio Ferreira Silva fica a região do Terreirinho. A área pertenceu a uma família de moradores antigos da comunidade. A casa que existia na localidade pertencia ao Sr. José Martins, era a casa com a maior área de terreiro no alto do morro, e o local era ponto de encontro, de realização de festas das famílias do morro. A casa hoje não existe mais. Na área restaram as árvores frutíferas e identidade do lugar como um espaço de encontro, uma espécie de quintal dos moradores.

Notamos que os pontos mapeados de 1 a 4 referem-se a iniciativas governamentais, porém os demais (5 a 9) apresentam ligação com moradores, sejam pela doação dos terrenos ou pela dinamização das atividades coletivas nesses locais. Esses pontos compõem o roteiro de viagem formativa elaborado para discutir e problematizar a produção do espaço urbano do Morro da Piedade, com professores, artistas e outros interessados na temática. Considerando os limites desse texto, na próxima sessão, privilegiamos aprofundamentos sobre o ponto inicial do roteiro, a Escadaria da Piedade. O detalhamento da vida nesse lugar contribui para a compreensão mais enriquecida do conceito de apropriação do espaço, de modo especial, para apreender uma leitura educativa da cidade.

ESCADARIA DA PIEDADE COMO ESPAÇO FORMATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES

As escadarias são construídas como espaços de passagem para facilitar o acesso de um ponto mais baixo a pontos mais altos de um determinado lugar. Essa obviedade de entendimento está ligada à sua dimensão prático utilitária ou, nas palavras de Lefebvre (2011), à dimensão do concebido. No caso da Escadaria da Piedade, esta consiste em ser um dos caminhos que possibilitam ligar o bairro Centro ao início do Morro da Piedade (Figura 1).

Fonte: Mesquita, 2021.

Figura 1. Vista da Escadaria da Piedade.

Contudo, a Escadaria da Piedade comporta outros usos que superam essa funcionalidade técnica. É um espaço simbólico produzido pelo vivido (LEFEBVRE, 2011), é lugar de produção imaterial, da arte, das relações de convivência social, de resistência cultural, de formação e de memória. É lugar ocupado, principalmente, pela população negra que habita o Centro e a parte alta dos morros da região. A Escadaria da Piedade é um reduto de encontro dos moradores dos Morros da Piedade, Fonte Grande, Moscoso e Capixaba ligados pela cultura do samba e que tem na agremiação Unidos da Piedade, o ponto de integração.

Fonte: Mesquita, 2021.

Figura 2. Preparativos para comemoração do dia da Consciência Negra.

Fonte: Mesquita, 2021.

Figura 3. Integrantes do movimento negro aguardando evento da Consciência Negra.

Esse fator faz da Escadaria da Piedade um espaço de referência artística cultural para a cidade de Vitória. A Escadaria da Piedade é lugar de festa. Nela acontecem eventos realizados pela comunidade, como a festa de São Jorge, do dia das Crianças e de Natal, além de ser um espaço escolhido por muitos músicos que nela se sentam para compor e prosear. Também é palco para inúmeras apresentações artísticas como coral, bateria de escola de samba, congo, danças e teatro. Lugar de ensino e aprendizagem, de humanização e de pulsação da vida.

Nas imediações da parte baixa da escadaria se encontram bares tradicionais da boemia e referência do samba na capital capixaba.

Fonte: Mesquita, 2021.

Figura 4. Bar da Zilda.

Fonte: Mesquita, 2021.

Figura 5. Bar Panela.

Fonte: Mesquita, 2021.

Figura 6. Bares Tô em casa e Rominho.

Bares como o Panela e o Bar da Zilda são redutos frequentados por intelectuais e importantes nomes do samba e da luta do movimento negro no Espírito Santo, como Lula Rocha (1995-2021), importante liderança do movimento negro, dos direitos humanos, e Edson Papo Furado, compositor e baluarte da Escola de Samba Unidos da Piedade, entre outros.

Além das festas, da cerveja e da comida, marcas registradas do Bar da Zilda, que atraem frequentadores de diversas regiões da Grande Vitória, o salão do Bar da Zilda abrigou e ainda abriga importantes grupos musicais, como o "Regional da Nair", que atualmente é um dos maiores e mais importantes Blocos de Carnaval de Rua de Vitória, bem como o "Batuquedelas", grupo de percussão formado por mulheres, e a própria Escola de Samba Unidos da Piedade que realiza alguns dos seus ensaios da bateria "Ritmo Forte". Outras importantes referências que têm sua origem ligada ao Bar da Zilda são as iniciativas do Movimento Negro, como "Círculo Palmarino" e o "Grupo Afro Kizomba".

Em janeiro de 2021 a Escadaria da Piedade recebeu uma intervenção por meio de uma pintura artística coordenada pela artista visual Jéssica Carvalho (Kika Carvalho). A pintura teve como objetivo representar elementos característicos da cultura produzida pelas comunidades da região que abarca os bairros Centro, Piedade e Fonte Grande. Nessa intervenção artística, estão representados elementos da culinária, como a feijoada, a cultura do bar, a festa de São Jorge, as cores vermelho, verde e branco da Escola de Samba Unidos Piedade e outros elementos que fazem referência à escola de samba, como os tambores da bateria e a bandeira, destaques na pintura.

Fonte: Mesquita, 2021.
Figura 7. Representação da Cultura e culinária dos bares da região.

Fonte: Mesquita, 2021.
Figura 8. Representação de um músico compositor de samba.

A artista Kika utiliza ainda a cor azul em diálogo com as cores da Escola Piedade. A utilização da cor azul é uma das marcas de sua produção e possui uma relação com a cidade, no caso, Vitória, uma ilha cercada pelo mar. Outra questão é que o uso da cor azul, conforme a artista, tem a intenção de desconstruir uma ideia preconceituosa presente numa expressão racista que compara o azul a cor da pele de pessoas negras, a fim de depreciá-las. Sobre essa questão, em entrevista concedida ao pesquisador e primeiro autor desse texto, Kika Karvalho diz que:

> Todas as vezes que utilizei a figura humana seja, ali tocando cavaquinho, seja na… do mestre-sala e a porta-bandeira, ou na mão que toca a caixinha de fósforo, no espelho na escada, são azuis. Assim como aparece nos meus trabalhos, esses retratos que referenciam pessoas negras… trazendo essa história do tão preto que chega a ser azul, que têm cunho racista e depreciativo, usado no Brasil. Mas eu fico reinventando ele [azul] como uma forma de se orgulhar. Porque dentro da história da arte, a cor azul já foi mais cara do que o ouro na idade média e símbolo de riqueza, de poder de status. Então, [busco] fazer essa brincadeira e ao mesmo tempo trazer esses elementos da pesquisa que eu havia feito, assim… tanto as cores da escola, quanto a vida boemia as festividades (GOMES, 2021).

A pintura artística realizada na escadaria foi pensada por meio do projeto "Cores da Piedade", ação idealizada a partir de parceria entre Kika Carvalho com a comunidade. Um dado importante do processo da pintura, foi o olhar dialógico da artista na condução da criação e da definição dos desenhos. Kika teve o cuidado de desenvolver uma pesquisa sobre a comunidade, além de contemplar a escuta dos moradores por meio do diálogo. Há nessa postura da artística um olhar que valoriza e reconhece a escadaria como um espaço onde há vida da comunidade, uma vida pulsante que carrega uma história marcante de referências de religiosidade, de luta, de cultura, em especial da cultura negra e do samba. A escuta dos moradores os coloca na condição de colaboradores e pertencentes das marcas impressas na arte da pintura desenvolvida.

A Escadaria da Piedade, como demonstrado, possui muitas marcas impressas ao longo da história. Ao olhar de quem é distante, o espaço é apenas uma escada, mas para as pessoas que moram nas casas que estão a sua margem e para quem a tem como lugar de encontro, de socialização, ela é um lugar da sensibilidade, de arte, de identidade e de resistência.

Fonte: Mesquita, 2021.

Figura 9. Crianças brincando e moradores conversando na escadaria.

É no cotidiano da vida urbana, do homem comum, que é possível apreender o processo de apropriação e de produção da vida no espaço. Os dados evidenciam que, na Escadaria da Piedade e em seu entorno, é possível observar características de um lugar vivido pelos moradores da comunidade, que criam possibilidades de interação, mediados pela arte (culinária, pintura, música), além de ser ocupado por integrantes de movimentos sociais importantes, como segmentos do movimento negro e de direitos humanos.

Contudo, cultivar esses espaços de encontros diversos na cidade não tem sido uma tarefa simples. A região da Escadaria da Piedade manifesta conflitos e contradições, a começar pela legislação que inscreve essa região como parte do centro histórico da capital capixaba, Vitória - ES. Desse modo, o concebido nos atos oficiais se mostra como impeditivo para a integração, embora os nomes da escadaria e do morro encontrem uma identidade. Essa separação legal concretiza estratégia do capital que remete à valorização imobiliária, pois desse modo não mantém ligações com a comunidade periférica do morro.

Outro aspecto é que devido à cultura do samba atribuir uma identidade ao lugar, especialmente pelos grupos musicais que tocam nos bares e na rua, o poder público realiza fiscalizações com a justificativa de manter a ordem pública. Assim, fazem a imposição de regras de funcionamento aos estabelecimentos, bem como apreendem equipamentos de som e aplicam multas aos proprietários quando desejam encerrar certas manifestações festivas e de lazer.

Essas iniciativas revelam estratégias do poder estatal que visam inibir ou regular a apropriação do espaço pelas pessoas. Assim, notamos que o domínio do espaço da cidade é tensionado pelos interesses do Estado e do mercado, em detrimento da organização e dos desejos de seus moradores, mesmo em lugares ocupados, carregados de vida e de experiências, como é o caso da Escadaria da Piedade.

Analisar e desvelar esses processos e articulações constitui uma tarefa necessária, em especial, no contexto educativo. Assim, a proposição de roteiro de *viagem formativa*, que toma essa dimensão pedagógica da grafia da cidade em suas várias dimensões, torna-se importante e uma forma de contribuir para a tomada de consciência das forças que operam no domínio do espaço.

Para isso, é necessário criar um modo especial de interação com o público no espaço. Em nossa proposta, privilegiamos uma linguagem artística que articula elementos oriundos de três matrizes do teatro de rua brasileiro, identificadas por Araújo (2021), como popular, circense e política. Assim, adotamos uma linguagem híbrida, que contempla a palhaçada e a comicidade. Nesse aspecto, a figura central que estimula a interação entre os participantes e a condução do roteiro da viagem formativa é o palhaço. A figura do palhaço estabelece um jogo teatral com a plateia, recorrendo a recursos como músicas, danças, ritmos, cantigas e uso de bonecos, aludindo ao sentido de festa, envolvendo o lúdico, o cômico e a crítica.

O teatro de rua como elemento da *viagem formativa* na perspectiva da Educação na Cidade também é uma forma de resistência, já que traz a arte para o espaço público, ajudando a ocupar e a habitar a cidade. Além disso, visa dialogar com, ao menos, dois tipos de público: 1) Público convidado: formado por professores-pesquisadores do Gepech e professores da educação básica;

2) Público acidental: pessoas que podem estar transitando no espaço no momento da viagem formativa. Carreira (2007, p. 49) explica que essa denominação é devido ser um público "que presencia o espetáculo porque se encontra casualmente" com ele.

É importante realçar que a *viagem formativa* proposta para abordar o Morro da Piedade, a figura do palhaço, assumirá características da figura apresentador-narrador.

> […] é especialmente por meio da figura do apresentador-narrador que se estabelece um mínimo de organicidade nos acontecimentos […] Exerce, assim, o papel de aglutinador, comentarista dos acontecimentos […] de contador de causos, de piadas, animador e, principalmente, gerenciador da dinâmica desse pacto com o público […] Outro ponto importante a considerar, é o modo como o apresentador-narrador desenvolve sua narração: é a partir de seus gestos, tom de voz, da maneira como monta e desmonta os fatos da narrativa, da resposta que oferece às intervenções do público, que os fatos narrados poderão tornar-se deflagradores de uma reflexão, tanto sobre o acontecimento narrado como, a partir dessa referência, sobre a realidade que circunscreve. Paralelamente, é principalmente por meio da figura do apresentador-narrador, que se fortalecem os lados épicos da linguagem atorial (CARNEIRO, 2008, p. 61).

Ainda é relevante explicitar quanto à forma de ocupação do espaço. No caso, para estruturar nossa proposta, selecionamos duas das formas usuais e características da modalidade teatral de rua, a saber: a roda e o deslocamento. A roda será um recurso importante para abordar aspectos diversos sobre cada ponto do roteiro. Outro recurso será o deslocamento no formato de cortejo. Sobre as formas de uso do espaço, Araújo (2021, p. 34), apresenta como exemplo um espetáculo realizado pela "Brava Companhia" (SP).

> [...] uma mesma obra de teatro de rua pode se valer de formas fixas e móveis na mesma encenação. Como exemplo cito *Este lado para cima – isto não é um espetáculo* da Brava Companhia, de São Paulo, cuja encenação começa com um provocativo deslocamento pelo espaço urbano (não se configurando, no entanto, como um cortejo ou procissão nos moldes das culturas populares), estabelece-se em roda, formato no qual a maior parte da obra acontece e, ao final, novamente segue em deslocamento pelo espaço urbano.

Os elementos descritos nessa seção, relacionados à Escadaria da Piedade, bem como ao teatro de rua, sinalizam aspectos estruturais da forma e do conteúdo da *viagem formativa teatralizada*. Defendemos que esse tipo de estratégia metodológica permite aos participantes, com destaque para o público de professores da rede pública, a constituição de um outro modo de ver, sentir e perceber a cidade, superando um olhar guiado apenas pelos atributos imediatos dos espaços e suas funcionalidades práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, desenvolvemos discussões em torno da temática da Educação na Cidade. Para isso, colocamos em diálogo pressupostos do direito à cidade, sistematizado por Henry Lefebvre, e do teatro de rua. Com base nesses referenciais, delineamos um roteiro de *viagem formativa*, do tipo teatralizada, para abordar conhecimentos sobre pontos do Morro da Piedade, que fica localizado em Vitória-ES.

Por meio dessa proposta específica, buscamos indicar que a concepção e o planejamento desse tipo de estratégia metodológica requerem várias etapas. Em um primeiro momento, o pesquisador se encarrega de investigar o espaço escolhido. Assim, realiza estudos teóricos e bibliográficos, bem como visitas aos espaços da cidade para conhecer os lugares de referência da comunidade e dialogar com as pessoas, para, então, estruturar o conteúdo do roteiro de visita mediada com os recursos de linguagem adequados. A segunda etapa de constituição da *viagem formativa* contempla diálogos com o público interessado em conhecer a cidade. Mas não se trata de ir a um lugar qualquer, mas conhecer lugares com potencial formativo de enriquecimento humano. Nesse sentido, a *viagem formativa teatralizada* busca criar condições para que os participantes possam, por meio da arte, ocupar a cidade e instaurar novos olhares para a compreensão dos espaços citadinos.

No caso da *viagem formativa teatralizada*, a arte de rua ganha destaque e passa a orientar a forma de interação dos sujeitos (pesquisador e participantes). Defendemos que esse tipo de estratégia possibilita evocar o lúdico, o riso, o cômico, e envolver diferentes tipos de interessados. Nesse caso, a dramaturgia adota o risco e se coloca como um pré-texto aberto ao jogo com o espectador. Nessa proposição, o espectador, mediado pela figura do palhaço-apresentador-narrador, passa a ser também propositor da ação, num processo dialógico horizontal em que o espectador deixa função passiva de assistir, para se efetivar como alguém que, junto do palhaço-apresentador-narrador, passa a ser corresponsável pela produção da obra na relação com o acontecimento cênico. Dessa maneira, o texto produzido para estruturar a *viagem formativa teatralizada* será na verdade um ponto de partida, um estímulo, um convite, uma provocação e chamamento do público ao diálogo e à participação ativa no jogo que se quer estabelecer para análise crítica dos espaços e, ao mesmo tempo, um modo de apropriação da cidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexandre Falcão de. **Teatro de rua e universidade:** imbricamentos entre o popular e o político no ensino superior público de teatro no Brasil. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Arte, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2021.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o "direito à cidade". **Revista Direito e Praxis**. Rio de Janeiro, v. 11, n.01, 2020, p. 349-369.

CARNEIRO, Ana Maria Pacheco. O papel do apresentador-narrador. *In*: TURLE, Licko;

TRINDADE, Jussara (orgs.). **Tá na Rua**: teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura e ator sem papel. Rio de Janeiro: Instituto Tá na Rua, 2008.

CARREIRA, André. **Teatro de Rua:** (Brasil e Argentina nos anos 1980) - uma paixão no asfalto. São Paulo: Hucitec, 2007.

CHISTÉ, Priscila. S.; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Revista Debates Conceituais em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 6, n.1, out. 2015.

CONCEIÇÃO, Osvanilton de Jesus. **Gingas de Corpos em Festa***:* O Jongo e o Mergulhão do Cavalo Marinho em Articulação Teórico-Prática para uma Atuação no 336 Teatro de Rua. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GOMES, Jéssica Karvalho Oliveira. [**Entrevista** concedida por videochamada a] Wyller Villaças Siqueira Mesquita. 18 de novembro de 2021 (gravação em vídeo).

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LEITE, Priscila de Souza Chisté; DELLA FONTE, Sandra Soares. Viagem formativa: o caminhar pela paisagem urbana como prática gnosiológica no contexto da educação na cidade. **Espaço em Revista**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 826–847, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/espaco/article/view/69522>. Acesso em: 27 jul. 2022.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas**. Investigação qualitativa em Educação, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LYRA, Bernadette. **Guananira**. Vitória, ES: Maré, 2019.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez./2005.

TEIXEIRA, Adailtom Alves. **Identidade e território como norte do processo de criação teatral de rua**: Buraco d´Oráculo e Pombas Urbanas nos limites da zona leste de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2012.

TURLE, Licko; TRINDADE, Jussara. **Teatro de rua no Brasil:** a primeira década do terceiro milênio. Rio de Janeiro: Ed. E-Papers, 2010.

VAGMAKER, Rafaella Vilela. **Teatro de Rua: um percurso sobre suas questões**. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Departamento de Artes Cênicas, Universidade de Vila Velha, Vila Velha, 2013.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3065

ARQUITETURA POMERANA ESTEREOTIPADA: UMA VIAGEM FORMATIVA DESVELANDO A IDENTIDADE DE "FACHADA"

STEREOTYPICAL POMERAN ARCHITECTURE: A FORMATIVE JOURNEY UNVEILING THE IDENTITY OF "FACADE"

ARQUITECTURA ESTEREOTÍPICA DE POMERANO: UN VIAJE FORMATIVO QUE REVELA LA IDENTIDAD DE "FACHADA"

Swami Cordeiro Bérgamo[1]
Sandra Soares Della Fonte[2]

RESUMO: Abalizado na dissertação *Identidade Pomerana: uma viagem formativa desvelando conflitos soterrados* (BÉRGAMO, 2018), este artigo versa sobre os conflitos postos na construção da identidade do povo pomerano em Santa Maria de Jetibá (ES), evidenciados ou soterrados na configuração arquitetônica local. Problematiza o uso desta como instrumento constitutivo de uma identidade mercadorizada, favorecendo interesses turísticos e político-ideológicos em nome de uma suposta valorização cultural. São referências teóricas a Educação na Cidade e a relação entre cultura e identidade a partir da inspiração marxista. Dialoga com estudos sobre o neo-enxaimel de Santa Catarina. Por uma viagem formativa, analisam-se prédios em "estilo germânico", os quais apontam uma "identidade de fachada". Assim, sugere-se que a identidade pomerana não pode prescindir da referência de classes sociais. Essa problematização serve de subsídio para a atuação docente na Educação Básica. Oferece ainda uma viagem formativa contra-hegemônica aos pacotes turísticos que engessam a identidade pomerana ou a homogeneízam.

Palavras-chave: Identidade Pomerana. Educação na Cidade. Arquitetura. Marxismo.

1 Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Professor efetivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Graça Aranha" / Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3393-7687. E-mail: swamicb@yahoo.com.br

2 Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (IFES campus Vitória) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9514-7202. E-mail: sdellafonte@uol.com.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: Based on the dissertation *Pomeranian Identity: a formative journey revealing buried conflicts* (BÉRGAMO, 2018), this article deals with the conflicts posed in the construction of the identity of the Pomeranian people in Santa Maria de Jetibá (ES), evidenced or buried in the local architectural configuration. It problematizes its use as a constitutive instrument of a commodified identity, favoring tourist and political-ideological interests in the name of a supposed cultural valorization. They are theoretical references to Education in the City and the relationship between culture and identity from the Marxist inspiration. It dialogues with studies on the neo-enxaimel of Santa Catarina. For a formative journey, buildings in "Germanic style" are analyzed, which point to a "facade identity". Thus, it is suggested that the Pomeranian identity cannot do without the reference of social classes. This problematization serves as a subsidy for teaching activities in Basic Education. It also offers a counter-hegemonic formative journey to tourist packages that plaster the Pomeranian identity or homogenize it.

Keywords: Pomeranian Identity. Education in the City. Architecture. Marxism.

RESUMEN: Basado en la disertación *Identidad Pomerania: un viaje formativo que revela conflictos enterrados* (BÉRGAMO, 2018), este artículo aborda los conflictos planteados en la construcción de la identidad del pueblo pomerano en Santa Maria de Jetibá (ES), evidenciados o enterrados en la configuración arquitectónica local. Problematiza su uso como instrumento constitutivo de una identidad mercantilizada, favoreciendo intereses turísticos y político-ideológicos en nombre de una supuesta valorización cultural. Son referentes teóricos de la Educación en la Ciudad y la relación entre cultura e identidad desde la inspiración marxista. Dialoga con estudios sobre el neo-enxaimel de Santa Catarina. Para un recorrido formativo se analizan edificaciones de "estilo germánico", los cuales apuntan a una "identidad de fachada". Así, se sugiere que la identidad pomerania no puede prescindir de la referencia de las clases sociales. Esta problematización sirve como subsidio para la actividad docente en la Educación Básica. También ofrece un viaje formativo contrahegemónico a paquetes turísticos que enyesan la identidad pomerania o la homogeneizan.

Palabras clave: Identidad de Pomerania. Educación en la Ciudad. Arquitectura. Marxismo.

INTRODUÇÃO

O município de Santa Maria de Jetibá está localizado na região central serrana do Espírito Santo (ES). Caracteriza-se pela presença de descendentes de imigrantes pomeranos[3], que chegaram neste território em 1859[4], mantendo viva a língua pomerana[5] (sobretudo o bilinguismo pomerano/português) e, desde o final do século XX, desenvolvendo a sua escrita. Com predomínio da agricultura familiar, atualmente destaca-se na oferta de hortaliças (métodos convencional e orgânico) e, via capital privado e cooperado locais, como o maior produtor de ovos do Brasil, valendo-se de tecnologia de ponta no setor (BÉRGAMO, 2018).

Tais elementos são atrativos pujantes para um leque de investigações científicas. E de fato já há, sobretudo nos campos educacional e cultural. No debate sobre a formação da identidade pomerana, há possibilidades que indicam que não se pode abstrair da referência de classes sociais e dos conflitos dentro do que hoje se chama de povo pomerano.

A compreensão de classe adotada aqui referencia-se na tradição marxista inaugurada a partir das obras de Marx e Engels. Seu uso neste trabalho remete à sociedade capitalista ocidental, especialmente do século XIX em diante. Vale-se da concepção básica da divisão social em dois grupos principais de interesses antagônicos: a) os proprietários dos meios de produção e do capital (classe burguesa e os donos de terras); e b) os não detentores de tais meios e possuidores apenas da força de trabalho (classe trabalhadora operária e camponesa). A tradição marxista, embora tenha um complexo debate sobre esta questão, também reconhece outras gradações na estrutura de classes da sociedade burguesa, camadas intermediárias ou de transição, amplas e diversas, como a classe média e o campesinato (BOTTOMORE, 1988).

Assim, constituído a partir da dissertação Identidade Pomerana: uma viagem formativa desvelando conflitos soterrados (BÉRGAMO, 2018), este texto versa sobre os conflitos que se colocam na construção da atual identidade do povo pomerano na cidade de Santa Maria de Jetibá (ES) e em que alcance tais conflitos se encontram em evidência ou soterrados na configuração arquitetônica local. Busca-se refletir sobre o uso da arquitetura como instrumento da construção de uma identidade mercadorizada, que serve a interesses turístico-comerciais e político-ideológicos em nome de uma suposta valorização cultural. Dessa problematização, valendo-se dos pressupostos da Educação na Cidade, pretende-se também oferecer um roteiro para uma viagem formativa contra-hegemônica na cidade de Santa Maria de Jetibá (ES), contrapondo-se aos estereótipos que camuflam os conflitos e lutas do povo pomerano e que engessam ou homogeneízam a identidade desse grupo étnico-cultural.

Trata-se da viagem formativa na visão da *Bildung*. "A *Bildung*, como apropriação subjetiva da cultura, [...] só se legitima como exercício crítico e autocrítico, de caráter emancipador, indo além da semiformação" (ADORNO, 1996 apud MANFRÉ, 2009). "A 'grande viagem' que caracteriza a *Bildung* não consiste em ir a um lugar qualquer, não importa aonde, mas, sim, lá onde nós possamos formar e educar" (SUAREZ, 2005, p. 195).

BAÚ DE VIAGEM: O MÉTODO E OS DIÁLOGOS TEÓRICOS

Para analisar as edificações em estudo, foram feitas visitas *in loco* com registro fotográfico e anotações. Além da produção bibliográfica acadêmica e não acadêmica, recorre-se a fontes diversas: fotos, sites da Prefeitura e da Cooperativa Agropecuária Centro-Serrana (COOPEAVI), jornais, material publicitário, leis, atas e outras documentações oficias.

O referencial teórico ampara-se na concepção contra-hegemônica, materialista-histórica e dialética. Assim, usam-se os preceitos da Educação na Cidade dispostos em Chisté e Sgarbi (2015); Vasconcelos e Chisté (2018); Martinelli Filho, Côco, Chisté e Della Fonte (2018). A Educação na Cidade

> [...] é entendida como atividade na qual educadores e educandos, mediatizados pela realidade, aprendem e extraem dela o conteúdo da aprendizagem, atingindo um nível de consciência elevado, capaz de impulsioná-los a atuar na realidade visando à transformação social (CHISTÉ; SGARBI, 2015, s.p.).

Sobre cultura e identidade, fundamenta-se em Marx (1987); Marx e Engels (2007) Wood (1996); Wood e Foster (1999); Ahmad (1999); Della Fonte e Loureiro (2016). Dessa perspectiva, em síntese, apreende-se que

> O mundo humano ou cultural consiste no conjunto das produções materiais e simbólicas criadas pelo ser humano em decorrência do seu trabalho. Nesse caso, o ser humano se coloca naquilo que ele produz, isto é, ele se objetiva, coloca o seu ser no produto. Portanto, toda produção cultural traz a marca do humano, materializa o nosso modo de existir em um determinado momento, o que produzimos e como produzimos nossa vida (DELLA FONTE, 2018, p. 49).

Na problematização sobre as edificações, cria-se um diálogo teórico com estudos sobre a arquitetura neo-enxaimel em Santa Catariana, sobretudo em Gislon (2013) e Veiga (2013). Sobre o povo pomerano, buscou-se suporte nas pesquisas de Tressmann (2005), Thum (2009), Corona (2012), Schmidt (2015), Bergamin (2015) e Buss (2018).

A re-germanização e a re-pomeranização

A presente viagem formativa, ao percorrer a cidade de Santa Maria de Jetibá, atenta às potencialidades educativas que esta oferece. Ao olhar para suas edificações, vivenciam-se dois processos históricos intrínsecos e latentes em suas paredes: a re-germanização e a re-pomeranização.

Deste modo, é preciso apropriar-se da compreensão dessas categorias, tendo como ponto de diálogo os estudos de Veiga (2013) sobre a arquitetura de Santa Catarina, em especial a cidade de Blumenau. Assim, entende-se a **re-germanização** como

> [...] uma política cultural revivalista que traz determinadas características estéticas de uma ideia de germanidade ao presente. Todavia, esta política acabou transmitindo uma falsa ideia de germanidade, geralmente reduzindo-a à cultura alemã ou teuto-brasileira, criando uma imagem estereotipada (*Kitsch*) da imigração alemã movida fundamentalmente por interesses econômicos e políticos (BÉRGAMO, 2018, p. 82).

Observando a re-germanização em Blumenau e a ocorrência de processo semelhante em Santa Maria de Jetibá, fez-se necessária a formulação original do conceito de **re-pomeranização**.

> Em síntese, a re-pomeranização é um movimento semelhante à re-germanização voltado para cultura pomerana, tendo seu auge nas duas primeiras décadas do século XXI em Santa Maria de Jetibá. [...] pode se constituir, dialeticamente, como: a) política de reinvenção do passado (notadamente quando reiterada, conduzida ou instituída pelo poder público); e/ou b) possibilidade de (re) descobrir historicamente este passado, compreendendo-o criticamente (BÉRGAMO, 2018, p. 97-98).

A re-germanização, presente em Blumenau e em Santa Maria de Jetibá, e a re-pomeranização, identificada no caso capixaba, manifestam-se em tempos, modos e intensidades próprias, conforme suas peculiaridades regionais e trajetos históricos, por vezes com pontos de contato. Observa-se que esses processos estão impressos nas edificações dessas cidades, bem como em legislações, eventos e ações de iniciativa privada e do poder público.

O enxaimel e o neo-enxaimel

Para decifrar esse processo de reinvenção da cultura germânica por meio da arquitetura, é relevante saber sobre o enxaimel e o neo-enxaimel. "O método construtivo enxaimel é a denominação dada à estrutura de madeira, que articulada horizontal, vertical e inclinada formam um conjunto rígido e acabado através do encaixe dos caibros de madeira" (WITTMANN, 2016). Erroneamente, é comum tratar essa técnica construtiva como um estilo, associada, sobretudo, à cultura germânica, gerando expressões como "estilo alemão" ou "estilo germânico" (como na Lei n.º 270/1995, de Santa Maria de Jetibá). No Brasil, esta relação deve-se ao fato de que essa técnica veio com os imigrantes (especialmente alemães), desde o século XIX.

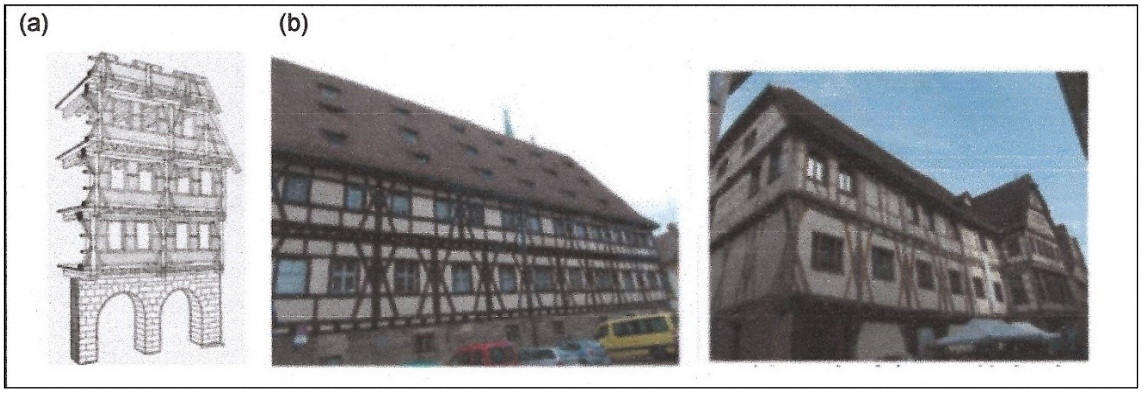
O enxaimel teve sistemas distintos conforme a região europeia. Considerando os estudos de Weimer (2005 apud VEIGA, 2013), cabe aqui destacar dois:

> a) ***baixo-saxão (Niedersächsisch)***, ao norte [...]: provavelmente o mais antigo e o mais simples dos três sistemas, caracterizado por usar vários esteios, uns próximos dos outros, sendo as portas e janelas inseridas exatamente no espaço entre estes esteios, tendo pouca ou nenhuma escora (peças diagonais), de forma que o desenho na fachada da casa lembra, às vezes, um tabuleiro de xadrez;
> b) ***alemânico (Alemannisch)***, no sudeste da atual Alemanha, especialmente na Baviera [...]: caracterizado pelo grande afastamento dos esteios principais (peças verticais), exigindo peças horizontais mais robustas e grande quantidade de escoras, formando desenhos variados com peças inclinadas [...], como a Cruz de Santo André, a "mulher suaba" (*Schwäbisches Weibel*) e o "homem selvagem" (*Wilder Mann*) (BÉRGAMO, 2018, p. 76-77);

As Figuras 1, 2 e 3 favorecem a percepção visual das características do enxaimel baixo-saxão e do enxaimel alemânico. Adiante, tais elementos irão subsidiar as observações e análises sobre a arquitetura presente nas cidades de Blumenau e Santa Maria de Jetibá, principalmente quanto ao uso do neo-enxaimel.

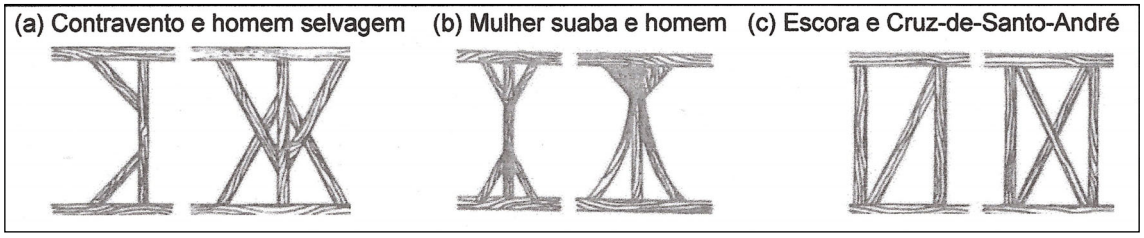
Fonte: a) Weimer (1994 apud VEIGA, 2013); b) Veiga (2013).

Figura 1. Sistema construtivo baixo-saxão e seu uso em casas na cidade de Goslar (Alemanha).



Fonte: a) Weimer (1994 apud VEIGA, 2013); b) Veiga (2013).

Figura 2. Sistema construtivo alemânico e seu uso em cidades do sul da Alemanha.



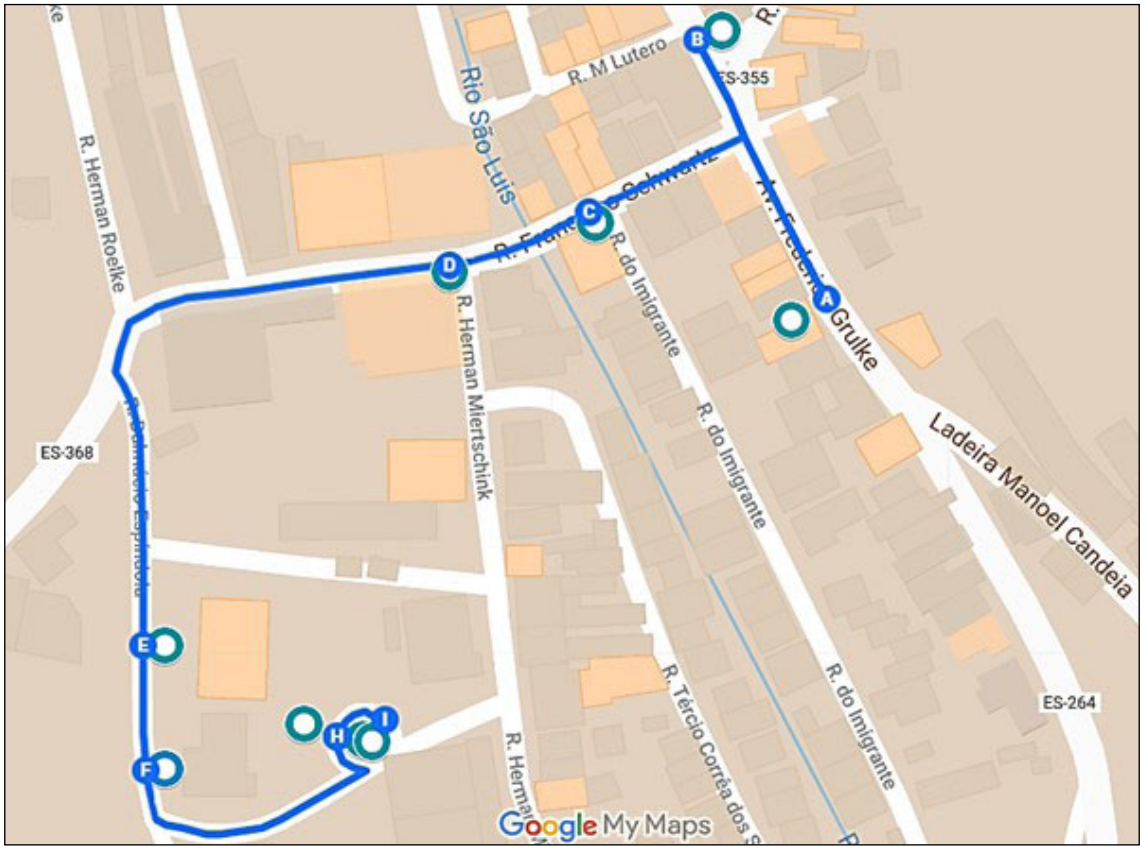
Fonte: Weimer (2005 apud GISLON, 2013).

Figura 3. Elementos do sistema construtivo enxaimel.

No contexto de re-germanização, o neo-enxaimel apresenta-se como uma arquitetura artificial, pois imita as formas do antigo enxaimel, mimetizando sua aparência, com pouco ou nenhum compromisso com a fidelidade histórica. Recria apenas o resultado visual do que seria a aplicação do enxaimel, sem qualquer efeito estrutural. Em muitas situações, cria uma arquitetura *Kitsch* ou *pastiche* (VEIGA, 2013). "Trata-se de uma 'arquitetura de fachada' para a produção de uma 'identidade de fachada' " (BÉRGAMO, 2018, p.80).

PELA CIDADE: TRAJETO URBANO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ

Na Figura 4, apresenta-se um roteiro para uma viagem formativa contra-hegemônica na sede do município de Santa Maria de Jetibá (ES). Neste, estão assinaladas as seguintes estações formativas: (A) Pommerhaus Hotel, (B) Edificação Pública em neo-enxaimel, (C) Prédio em neo-enxaimel (efeito *Kitsch*), (D) Sede da Coopeavi, (E) Prefeitura Municipal (frente), (F) Câmara Municipal (frente), (H) Prefeitura e Câmara (fundos) e (I) Monumento do Imigrante Pomerano.



Fonte: Bérgamo, Della Fonte (2018).

Figura 4. Roteiro contra-hegemônico urbano em Santa Maria de Jetibá - ES (Sede).

Na elaboração desse trajeto há um processo de intencionalidade e sistematização, no qual o educador é fundamental. Segundo Vasconcelos e Chisté (2018, p. 50), na proposta da Educação na Cidade devem ater-se preliminarmente a algumas questões, como segue:

• Qual potencial transformador tem a cidade?
• Que locais podem problematizar o que está posto?
• Que estratégias podem ser pensadas nesses espaços que contribuam com a problematização da realidade?
• Como pode a cidade contribuir com o processo de humanização dos sujeitos?
• Que lugares da cidade podem contribuir com o processo de humanização?
• Como planejar a visita a esses espaços?
• Como dar continuidade as reflexões iniciadas na visita no espaço escolar?

Assim, apresenta-se o desafio de revelar o potencial educativo da cidade. "Portanto, trata-se de ver e extrair tudo o que for capaz de instigar percepções e inspirar transformações" (BÉRGAMO, 2018, p.70).

UMA VIAGEM FORMATIVA DESVELANDO A IDENTIDADE DE "FACHADA"

Nesse percurso urbano, constata-se que é na segunda gestão do município (1993-1996) de Santa Maria de Jetibá que se inicia a adoção da política da re-germanização local que, mais à frente, seguirá com a re-pomeranização. Este marco evidencia-se por uma série de atos:

a) criação da Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo (Lei nº 217/1994), separando-a da pasta da Educação;
b) criação do Conselho Municipal de Turismo (COMTUR) e do Fundo Municipal de Turismo (Lei n° 221/1995);
c) do incentivo ao uso do dito "estilo germânico" nas edificações (Lei n.º 270/1995);
d) obra em neo-enxaimel na então nova sede da Prefeitura (antigo Hotel Kerckhoff); e,
e) obra em neo-enxaimel da então Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo (BÉRGAMO, 2018, p.101).

A Mensagem nº 056/95 do Executivo, por exemplo, que encaminha para a Câmara Municipal o Projeto de Lei nº 055/95 (isenção de IPTU de imóveis em "estilo germânico") revela nitidamente a intenção de constituir uma identidade cultural no presente a partir da arquitetura:

> O Município de Santa Maria de Jetibá, **busca a sua identidade cultural, de origem e colonização germânica**, incentivando a construção e a reforma de prédios, com projetos arquitetônicos, em estilo germânico nas suas fachadas, esquadrias e telhados (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 1995b, grifo nosso).

Afinal, considerando a heterogeneidade desses imigrantes (TRESSMAN, 2015), qual cultura germânica pretende-se evidenciar e como será feito? A resposta materializa-se nas edificações e legislações locais.

O antigo Centro de Informações Turísticas/Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (Figura 5), o primeiro local a ser implementado o neo-enxaimel na cidade, situado no núcleo comercial, apesar de sua estética se aproximar do enxaimel baixo-saxão, muito empregado na região de origem da maioria dos imigrantes do município, possui arcos da fachada, partes com a simulação de tijolos e janelas de metal com grades que denunciam a adaptação realizada no local. Assim como em Santa Catarina, a primazia foi simular o efeito visual que lembre as origens europeias dos primeiros imigrantes. Todavia, pelo observado, há carência de uma investigação mais profunda sobre a história arquitetônica constituída originalmente na região.

Fonte: IBGE ([19--]).[6]

Figura 5. Antiga Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo de Santa Maria de Jetibá.

Outra edificação adaptada ao neo-enxaimel foi, na ocasião, a nova sede da Prefeitura (Figura 6). "Procurou-se dar ao antigo prédio um aspecto de estilo germânico enxaimel com pintura azul e branca as cores tradicionais da Pomerania" (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 1995c, p. 5). A Prefeitura sediou este imóvel até 2008, quando foi transferida para a sede atual.

Fonte: Santa Maria de Jetibá (1995c).

Figura 6. Prefeitura de Santa Maria de Jetibá (1995).

Apesar de o discurso oficial remeter a alguns signos da cultura pomerana, é possível notar o uso da Cruz de Santo André e sua caracterização *Kitsch*, com a repetição da pintura em "X", na aplicação do neo-enxaimel. Tais itens, como já tratado, distanciam-se do enxaimel baixo-saxão. Assim, percebe-se que iniciar o uso do neo-enxaimel nesses imóveis não foi aleatório. Trata-se, afinal, da representação material da concepção política vigente, conduzida pela Secretaria que integrava as pastas de Cultura e Turismo, coirmãs de um mesmo projeto. Ao ganhar um *status* de Secretaria, as ações voltadas para o turismo adquirem mais autonomia e força enquanto projeto político. Mesmo quando a cultura (alemã ou pomerana) é abordada, esta mantém um vínculo com o interesse turístico.

Há uma naturalização da mercadorização das manifestações culturais, assim recriadas ou reduzidas a estereótipos palatáveis ao consumo. Wood (1996, p.126) alerta especialmente para a percepção de que "[...] o capitalismo está se tornando tão universal, tão garantido, que passa a ser invisível".

No trajeto por Santa Maria de Jetibá, destaca-se um conjunto de edifícios privados localizados na Avenida Frederico Grulke (n.º 477 a 517). Nesta composição (Figura 6), adaptada no período inicial da re-germanização, os edifícios acompanham a caracterização do telhado do Pommerhaus Hotel, favorecendo a impressão de unidade estética. Tendo paredes geminadas, reproduz o efeito das vilas medievais europeias. Assim, embora apenas o hotel tenha empregado o neo-enxaimel em sua fachada por completo, em um olhar desatento, passa a sensação de que as demais seguem a mesma estética.

Fonte: Fotos de Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 7. Edificações re-germanizadas na entrada de Santa Maria de Jetibá (2018).

O Pommerhaus Hotel (Figura 8) foi o primeiro comércio com vínculo direto ao turismo a aderir ao neo-enxaimel em Santa Maria de Jetibá. É recorrente o uso de sua imagem para a divulgação da cidade ou em registros pessoais de turistas. Observa-se uma preocupação com a qualidade estética, tendo optado pela madeira em várias partes de sua confecção, interna e externamente. Entretanto, do ponto de vista arquitetônico, percebe-se a influência da re-germanização do sul do país presente, por exemplo, no uso da Cruz de Santo André estilizada, a sacada nos quartos e alguns detalhes imitando tijolos expostos. Características que certamente agradam aos hóspedes e cumpre o seu papel dentro do contexto da re-germanização voltada para os interesses do turismo. Porém, afasta-se do enxaimel baixo-saxão e aproxima-se do enxaimel alemânico, muito presente na Baviera. Um sistema de enxaimel inexistente originalmente na região de Santa Maria de Jetibá, especialmente ausente na casa pomerana.

Fonte: Foto de Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 8. Pommerhaus Hotel (2018).

Embora o nome do hotel faça referência aos pomeranos, este é escrito em alemão e em caligrafia gótica (alegorias a um passado teuto medieval). Trata-se do projeto político vigente para a cidade nesse período: a visão arquitetônico-urbanística da re-germanização. Ou seja, Santa Maria de Jetibá reinventava-se como cidade germânica para o turismo.

Nesse passo, a implantação do neo-enxaimel em Santa Maria de Jetibá também segue como a construção de uma identidade de "fachada", dispondo-se ao espetáculo estético até onde a vista alcança. Assim como ocorreu em Blumenau (SC), em alguns casos a aplicação do neo-enxaimel limitou-se a ser instalado na fachada voltada para rua principal, onde é visível aos turistas, para formar a melhor visão fotográfica, junto de outras edificações em neo-enxaimel. Nas laterais, contudo, não há as tábuas ornamentais, revelando um prédio comum, em formato de caixa como qualquer outro deste tipo (VEIGA, 2013, p. 137). Isso só demonstra o intuito do efeito estético para fins turísticos ou valorização imobiliária com o mínimo de custo possível. Em Santa Maria de Jetibá, a edificação (Figura 9) situada na avenida Frederico Grulke, a principal da cidade, próxima da antiga sede da Secretaria de Cultura e Turismo (atual Destacamento de Polícia Militar - DPM), é um caso assim.

Fonte: Foto de Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 9. Edificação da família Berger (2018).

É possível identificar ainda edificações com a arquitetura *Kitsch* no uso do neo-enxaimel. Veiga (2013) cita vários casos da cidade de Blumenau. Em Santa Maria de Jetibá, vale trazer o exemplo do edifício (Figura 10.a) localizado à rua dos Imigrantes, de propriedade da família Bergamaschi, que adotou o neo-enxaimel logo no início da re-germanização. Esse traz um uso muito peculiar do dito "estilo germânico": um edifício moderno adornado em suas laterais com linhas inclinadas marrons em ziguezague que, supostamente, teriam a intenção de simular um efeito causado pelo enxaimel. O telhado é uma tentativa de imitação do "estilo germânico". Nessa linha da arquitetura *Kitsch*, com o uso aleatório e exagerado de elementos visuais do enxaimel, há ainda o prédio situado na Avenida Frederico Grulke, parte da loja de Material de Construção Sperandio (Figura 10.b). A obra mescla enormes janelas de vidro com a aplicação de tábuas formando linhas em ziguezague e letras "M" ou "W", incompatíveis com o efeito estético do enxaimel. Ambas as obras representam a banalização do neo-enxaimel.

Fonte: Foto Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 10. Arquitetura *Kitsch* neo-enxaimel em Santa Maria de Jetibá.

Outra evidência da carência de pesquisa histórica da arquitetura dos imigrantes europeus instalados na região, notadamente os pomeranos, é o uso do neo-enxaimel com revestimento que imita tijolos aparentes, simulando o preenchimento dos tramos. A utilização de tijolos desta forma (sem reboco) é um atributo muito presente em Santa Catarina (VEIGA, 2013, p. 98). Porém, no Rio Grande do Sul e no Espírito Santo sobressaiu o uso do barro ou do tijolo de barro cru (adobe) no preenchimento dos espaços do enxaimel, com reboco da parede e uso da cal (Figura 11), sendo branca (CORONA, 2012; VEIGA, 2013; BUSS, 2018).

Na Casa Pomerana, para preencher os tramos de madeira usava-se a técnica de pau-a-pique do tipo sopapo, também conhecida como taipa de mão. Consiste em uma estrutura de varas de madeira entremeadas na forma de grade, amarradas entre si por cipós, preenchidas com barro atirado com a mão, formando assim paredes leves, com cerca de quinze centímetros de espessura (CORONA, 2012; BUSS, 2018).

Fonte: Foto de Swami C. Bérgamo (2016).

Figura 11. Detalhe de Casa Pomerana (Família Schmidt).

A residência em obra (Figura 12), situada à rua Dr. Martinho Lutero, Centro de Santa Maria de Jetibá, traz o detalhe que revela a superficialidade das aplicações de peças de fachada que caracteriza o neo-enxaimel (neste caso, com a imitação da madeira e dos tijolos). Tais elementos contribuem para compor na memória coletiva uma falsa história sobre a realidade vivenciada pelos imigrantes que constituíram este município.

Fonte: Foto de Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 12. Desvelando a arquitetura de fachada.

Outra edificação que também utiliza o efeito dos tijolos visíveis em parte de sua fachada é a sede administrativa da Cooperativa Agropecuária Centro-Serrana (COOPEAVI) (Figura 13), que ocupa um local de destaque muito maior no núcleo comercial da cidade, na avenida Francisco Schwartz. Em 2009, foi realizada uma reforma neste prédio, introduzindo o neo-enxaimel em suas características. Ressalta-se que a reforma ocorre no período de pleno processo de re-pomeranização da cidade de Santa Maria de Jetibá, quando se comemorava os 150 anos de imigração pomerana no Espírito Santo.

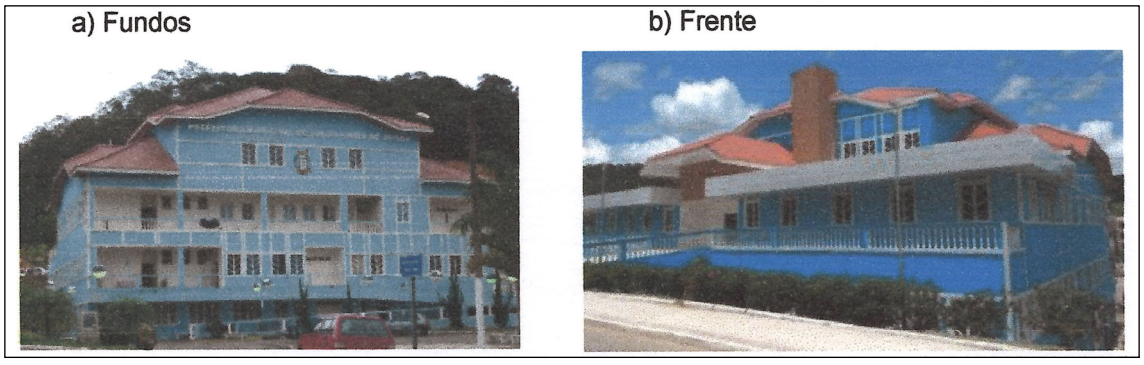
Fonte: Foto de Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 13. Sede da COOPEAVI em Santa Maria de Jetibá.

Apesar do uso dos tijolos e a dimensão espetacular do prédio, o posicionamento das tábuas aproxima-se do sistema *baixo-saxão*, utilizando vários esteios, uns próximos dos outros. Em um enxaimel original, as portas e janelas deveriam ser inseridas exatamente no espaço entre estes esteios. Embora isso não ocorra perfeitamente no edifício da COOPEAVI, é perceptível esta aproximação na adaptação realizada sobre o antigo prédio. Certamente uma tentativa coerente com a visão da re-pomeranização, onde a inspiração não é mais o modelo da Baviera ou das cidades re-germanizadas do sul do país, mas sim a região da antiga Pomerânia e a Casa Pomerana existente no próprio município. Porém, olhando atentamente para a outra lateral do prédio, há muitos elementos diagonais, o que não é tão presente no sistema *baixo-saxão*. Este descompasso estético pode aproximar esta arquitetura do *pastiche*.

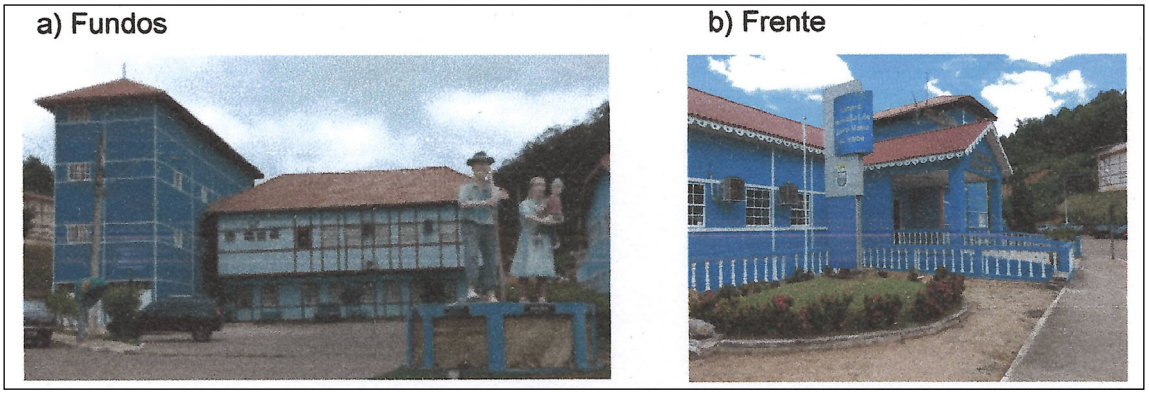
Próximo à sede da COOPEAVI, seguindo o trajeto formativo pela cidade, mais adiante deparam-se com opulentos edifícios públicos em neo-enxaimel. São as novas sedes administrativas da Prefeitura (Figura 14) e da Câmara Municipal (Figura 15) de Santa Maria de Jetibá, ambas compreendidas no que ficou denominado "Praça dos Três Poderes", por congregar as edificações do Executivo, Legislativo e do Judiciário. Esses prédios foram construídos em momentos próximos, em um contexto econômico de prosperidade e em inteira intensidade do movimento de re-pomeranização (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2012). De fato, tais edificações inspiraram-se na arquitetura da casa pomerana (*Pomerisch Huus*, em pomerano), com características próximas do enxaimel

baixo-saxão. Avultam as cores azul e branca presentes nas casas pomeranas e na bandeira do município. Esses edifícios ostentam ainda o brasão municipal em pontos de destaque. A presença desses elementos visa potencializar simbolismos identitários, compatíveis à elaboração da narrativa política de enaltecimento da cultura pomerana.



Fonte: a) Foto: Swami C. Bérgamo (2016); e, b) Foto: Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 14. Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá – ES (fundos e frente).

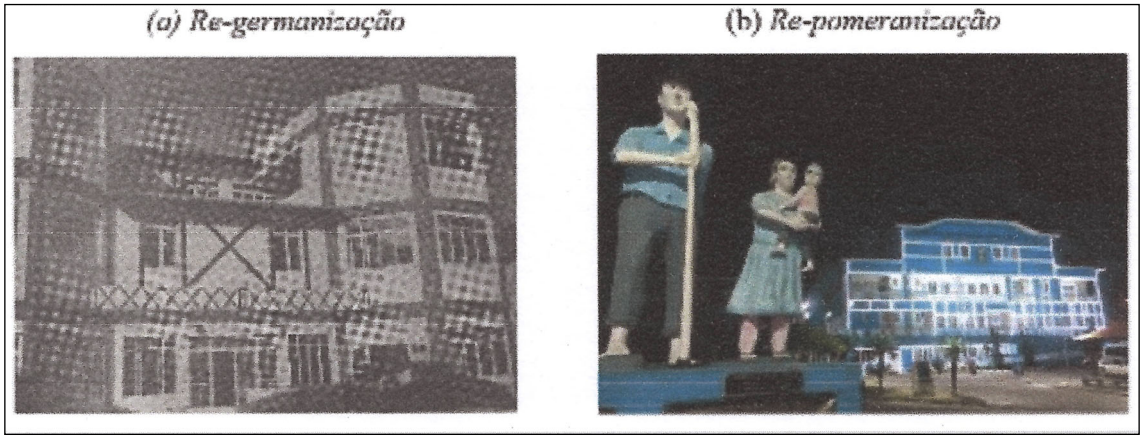


Fonte: a) Foto: Swami C. Bérgamo (2016); e, b) Foto: Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 15. Câmara Municipal de Santa Maria de Jetibá – ES (fundos e frente).

Nessas obras, não há os exageros de elementos estéticos presentes na arquitetura neo-enxaimel de algumas cidades de Santa Catarina, com o uso excessivo da Cruz de Santo André ou os tijolos visíveis, exceto em uma parte da fachada da PMSMJ (Figura 14.b). Também se diferenciam de alguns exemplares do neo-enxaimel da própria cidade de Santa Maria de Jetibá, como anteriormente apresentados. Entretanto, é notória a espetacularização da cultura por meio da arquitetura. Considerando as dimensões desses imóveis e o cenário arquitetônico na ampla área em que estão inseridos, é possível ter esta percepção. Como em outros imóveis já descritos, há ainda a problemática do fenômeno *Kitsch.* Por exemplo, as disposições das faixas brancas da Prefeitura não compõem com coerência uma imitação da função estrutural do enxaimel. As janelas da Prefeitura e os balaústres de ambas as edificações também se distanciam das características de várias casas pomeranas da região.

A observação das imagens da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá (antiga e atual), em momentos históricos distintos, é um revelador exercício para perceber o uso do neo-enxaimel nos períodos da re-germanização e re-pomeranização. Em comum, há uma composição *Kitsch* em ambas (Figura 16).



Fonte: a) Santa Maria de Jetibá (1995c); e, b) Foto: Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 16. Sedes da Prefeitura de Santa Maria de Jetibá (antiga e atual).

Esta estética neo-enxaimel nas sedes dos Poderes municipais não é uma exclusividade de Santa Maria de Jetibá. Desde 1982, Blumenau já tinha adotado o neo-enxaimel na arquitetura da nova Prefeitura (Figura 17), em igual formato "caixotão".

Fonte: Veiga (2013).

Figura 17. Prefeitura Municipal de Blumenau – SC (2011).

Segundo Veiga (2013, p. 134), o prefeito de Blumenau, em entrevista ao jornal *A Notícia,* em 1982, traz "[...] em seu discurso a reprodução da visão romantizada da colonização, enaltecendo o mito fundacional da cidade, para que se justificasse a implantação da nova arquitetura". É o que ocorre também em Santa Maria de Jetibá, seja na re-germanização ou na re-pomeranização.

O monumento (Figura 18) representando a família pomerana, circunscrito no conjunto arquitetônico dos Poderes neste município, consagra a materialização e o simbolismo do processo de re-pomeranização em seu auge. Em 2009, este foi inaugurado dentre as atividades comemorativas dos 150 anos da imigração pomerana no Espírito Santo. Em sua base, registram-se em alto-relevo algumas cenas da trajetória das famílias dos imigrantes, narrando sua partida da Europa, chegada no Espírito Santo, abertura da primeira estrada (organização coletiva para a sobrevivência e instalação), a sede da primeira cooperativa e o brasão do município.

Fonte: Foto de Swami C. Bérgamo (2018).

Figura 18. Monumento em Homenagem aos 150 anos da Imigração Pomerana no ES.

Este monumento também traz outro atributo da re-pomeranização. Diferente de tempos anteriores, o simbólico desta escultura oficial remete a uma imagem coletiva e impessoal, não focalizando em personalidades notórias. Na re-pomeranização, a promoção de "personalidades notórias" (autoridades, políticos, empresários etc.) não se apresenta na obra em si, mas nos discursos públicos (inaugurações, cerimônias, festas, entrevistas etc.), em impressos ou em faixas e placas de agradecimentos. Em geral, a construção desta narrativa (cautelosa ou envolvente), traz alguns ingredientes: humildade, deferência a Deus, alusão à elementos coletivos e a exaltação do povo pomerano e sua cultura.

Muito além de simular os primeiros imigrantes colonos, esta obra pode aproximar-se da realidade do pomerano mais humilde, em sua simplicidade autêntica, com sua família. O homem, um agricultor, pés descalços, de chapéu para proteger do sol, mangas e calças arregaçadas, com sua ferramenta de trabalho. A mulher, uma agricultora e trabalhadora do lar, de chinelo, calça embaixo do vestido (proteção do frio e dos mosquitos), lenço na cabeça e o filho no colo, em segundo plano, atrás do marido.

Certamente uma construção que reproduz e enaltece o signo do patriarcalismo, secundarizando o protagonismo da mulher na história e na cultura pomerana. A opção em materializar essa cena corrobora em manter essa constatação crítica imperceptível ao senso comum.

Deste modo, sem um olhar mais apurado, na perspectiva do observador alheio, a obra ganha vida. É como se essas "pessoas" representadas no monumento parassem por um instante suas tarefas cotidianas para contemplar tudo o que foi construído pela força de seu trabalho e dedicação, ao mesmo tempo em que sabem que há muito serviço pela frente. Sob os seus pés, nas cenas registradas em alto relevo no monumento, a base de sua história.

Embora a simbologia possa trazer certo romantismo, uma narrativa épica que a data comemorativa tende a construir, esta família pomerana, tal qual a estátua apresenta, existe ainda em Santa Maria de Jetibá, especialmente no campo, com o seu modo de vida rural.

> A cultura pomerana, baseada na organização da vida diária familiar e no trabalho na lavoura, pouco mudou desde a chegada dos primeiros imigrantes europeus. É alto o grau de permanência de tradições e valores originais, mantendo o espírito de família, a religiosidade, a língua e o comunitarismo de uma forma que já praticamente não existe mais na Europa (COMISSÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, 2016a, s.p.).

Assim, trata-se de um símbolo que estabelece uma simpatia muito forte com a maioria da população local, fortalecendo uma imagem autoafirmativa da cultura e história do povo pomerano. Por outro lado, tal sentimento pode ser usado como uma poderosa ferramenta política ou ideológica, para ocultar ou soterrar conflitos presentes nesse processo histórico. O conteúdo e o próprio impresso intitulado "O Progresso em Revista" (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2012), como síntese publicitária dos mandatos subsequentes da mesma gestão municipal (2005-2008 e 2009-2012), são exemplos da apropriação política dos signos presentes na re-pomeranização.

De fato, ao chegarem ao território onde é a atual Santa Maria de Jetibá, as famílias de imigrantes (também chamados de colonos) eram, em geral, como são representadas pelo monumento. Pertenciam à mesma classe social, sendo predominantemente agricultores. "No contrato firmado entre o governo provincial e as empresas, estavam destacados alguns pré-requisitos. Entre eles, que os imigrantes fossem agricultores (tolerava-se apenas 10% de não-agricultores)" (THUM, 2009, p. 123).

No Espírito Santo, os imigrantes pomeranos estavam sujeitos a extremas condições adversas, em situação de penúria. Com o passar dos anos, essa igualdade social não está dada mais. Os laços identitários de outrora não são mais os mesmos, pois há diferenças advindas do processo histórico, sobretudo pela diversificação nas suas atividades produtivas (BERGAMIN, 2015) e, por conseguinte, pelo posicionamento enquanto classe social.

Schmidt (2015, p. 39) diz que "[...] a identidade pomerana é um processo de permanente construção e não pode ser percebida como algo imutável e acabado [...]". Tressmann (2005), criticando a visão de que a cultura é inabalável, apresenta o aspecto dinâmico da cultura pomerana e sua relação de continuidade:

> [...] a cultura é um processo dinâmico produzido no tempo histórico, de acordo com uma situação social. Esta é construída, reinventada e recriada a todo o momento; trata-se mais de um processo de interação do que de isolamento. [...] [...] As transformações que se deram entre os pomeranos guardam, assim, uma relação de continuidade com as práticas culturais da época anterior à imigração; o passado e o presente estão relacionados (TRESSMANN, 2005, p. 164).

Deste modo, manter a crença em uma identidade estática, como o Monumento em Homenagem aos 150 anos da Imigração Pomerana, comum a todos, pode construir a ideia ilusória que há entre o povo pomerano uma unidade entre iguais. De fato, o desafio de discutir a identidade pomerana na atualidade é perceber que se, por um lado, algumas marcas culturais se mantiveram e ainda dão coesão a esse grupo, por outro, a identidade de classe foi alterada. Para construir essa reflexão, longe de toda uma tradição que define a identidade de modo estático e apriorístico, sugere-se pensar a identidade de um grupo humano a partir de algumas contribuições marxistas.

Nas *Teses contra Feuerbach*, Marx considera que a essência humana não é abstrata nem está no indivíduo único. Nas suas palavras, "Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais" (MARX, 1987, p. 162). Com essa afirmação, Marx demarca que o ser do humano não é dado antes do seu viver.

O modo como os seres humanos produzem as condições e os meios de existência não pode ser visto apenas como reprodução da sua existência física, mas como manifestação de suas vidas e, portanto, do que eles são em um dado momento:

> Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

O processo de produzir e reproduzir a sua vida e, assim, criar a sua identidade pessoal e coletiva tem como centro o trabalho, ação tipicamente humana. Nesse sentido, a identidade humana é dada por uma diversidade de modos de se tornar humano. Em

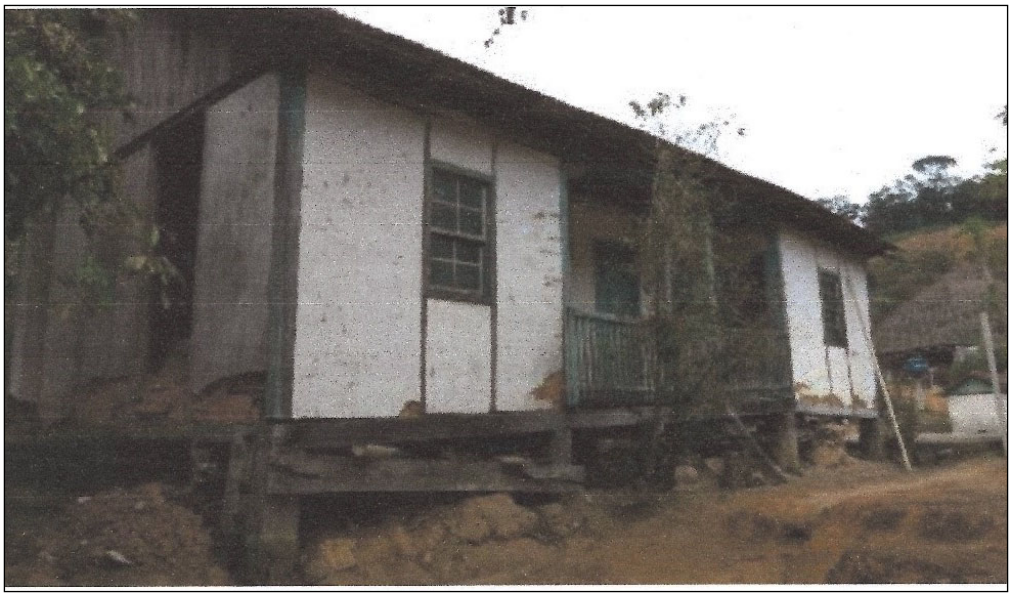
outros termos, a identidade é o que traz a singularidade de um grupo, em um determinado momento, ao produzir a vida (o modo de produção da vida), se relacionando com a universalidade da humanidade em seu conjunto.

> O mundo humano ou cultural consiste no conjunto das produções materiais e simbólicas criadas pelo ser humano em decorrência do seu trabalho. Nesse caso, o ser humano se coloca naquilo que ele produz, isto é, ele se objetiva, coloca o seu ser no produto. Portanto, toda produção cultural traz a marca do humano, materializa o nosso modo de existir em um determinado momento, o que produzimos e como produzimos nossa vida (DELLA FONTE, 2018, p. 49).

A possibilidade de fazer essa análise pela arquitetura pomerana parte do suposto de que, como produtos do trabalho humano, essas construções trazem a marca identitária do viver do povo pomerano em determinados momentos em seus conflitos. Assim, a arquitetura da cidade expressa seus signos identitários, que podem ocultar conflitos soterrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o roteiro urbano dessa viagem formativa em Santa Maria de Jetibá, percebe-se que as edificações abordadas nesse breve trajeto, de alguma forma, refletem elaborações históricas inconsistentes, repletas de superficialidades nos signos culturais da reprodução da vida, de reinvenções espetaculosas da memória (tradições inventadas)[7] e de construções de identidades de "fachadas". A arquitetura materializada, seja pela re-germanização ou pela re-pomeranização, são marcas dos diversos tempos presentes simultaneamente por toda a cidade.



Fonte: Foto de Swami C. Bérgamo (2016).

Figura 19. Antiga casa pomerana na propriedade rural da família Schmidt (Alto Santa Maria).

Igualmente, é importante perceber que nenhuma das leis de Santa Maria de Jetibá, aqui abordadas, contemplam os proprietários das casas tradicionais pomeranas com qualquer benefício, especialmente as localizadas no campo (Figura 19), onde prevalece a presença da classe trabalhadora rural que sobrevive por meio da agricultura familiar[8]. Este fato só fortalece a tese de que tal legislação seguiu um padrão adotado por cidades turísticas do sul do Brasil, calcado predominantemente na re-germanização (mais *teuta* e menos *pomer*) via a adoção do neo-enxaimel como expressão dessa dita valorização cultural, atendendo aos interesses econômicos da classe burguesa urbana, notadamente vinculada ao setor de serviços.

Desse modo, essa política privilegia a constituição mercadorizada de um padrão estético estereotipado na recriação de uma memória coletiva como "típica" da cultura germânica local, em detrimento da valorização e preservação de uma arquitetura original ou mais próxima da originalmente utilizada pelos pomeranos que chegaram à região da atual Santa Maria de Jetibá, que compartilharam formas solidárias de convivência para superar a penúria e constituir seu modo de vida. Portanto, em termos de legislação, esta é uma condição que ainda não foi observada e persiste até os dias atuais. A casa tradicional pomerana continua desprotegida, sem qualquer política pública específica que a reconheça como um patrimônio histórico e/ou que venha permitir a sua existência, com a devida integridade.

Sobre a identidade pomerana há muito ainda a ser discutido, problematizado e aprofundado. Certamente, após o término dessa viagem, muitas outras podem ser planejadas. Por hora, espera-se que este estudo tenha proporcionado uma viagem plena, um processo educativo como a *Bildung*, omnilateral, histórico-crítico, não conformista e que continue provocando inquietações. Deseja-se que este possa ser ferramenta de inspiração aos atores sociais e, em especial, da comunidade pomerana, inclusive para a formulação e implementação de políticas públicas, visando à emancipação crítica de cada sujeito histórico.

NOTAS

3 O termo pomeranos é usado aqui para identificar o grupo de imigrantes europeus, falantes da língua pomerana, que veio para o Brasil a partir do séc. XIX. Já descendentes de pomeranos refere-se às pessoas de hoje, com ancestralidade pomerana e que nasceram no Brasil. O termo povo tradicional pomerano ou povo pomerano é utilizado para se referir aos descendentes de pomeranos como grupo, conforme reconhecimento a partir dos Decretos Presidenciais nº 6.040/2007 e nº 8.750/2016 (BÉRGAMO, 2018).

4 "A Província Prussiana da Pomerânia surgiu em 1817. [...] situava-se nas costas do mar Báltico, entre as atuais Alemanha e Polônia e os países escandinavos" (TRESSMANN, 2006, p. 365).

5 O Pomerano é uma língua da família Germânica Ocidental, subfamília Baixo-Saxão (Oriental) (TRESSMANN, 2006).

6 Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo: Santa Maria de Jetibá, ES. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca- catalogo.html?id=438594&view=detalhes>. Acesso em 17 jul. 2018.

7 "Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza simbólica, visam estabelecer certos valores e comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado" (HOBSBAWN, 1997, p.9).
8 Compõe o campesinato, que seria "o conjunto daqueles que trabalham na terra e possuem seus meios de produção: ferramentas e a própria terra" (DORE, 1988, p. 76). Embora detentor dos meios de produção, dentro das relações classistas, possui um papel político e um modo de vida diferenciados nas relações sociais de produção (BOTTOMORE, 1988).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. M. Abreu. **Educação e sociedade**, nº 56, Campinas, São Paulo: Papirus, p.388-441, dez. 1996.
AHMAD, Aijaz. Problemas de classe e cultura. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B (Orgs.). **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.
BÉRGAMO, Swami Cordeiro; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Identidade pomerana:** uma viagem formativa desvelando conflitos soterrados. 1. ed. Vitória: Edifes, 2018. 102p.
BÉRGAMO, Swami Cordeiro. **Identidade Pomerana:** uma viagem formativa desvelando conflitos soterrados. Orientador: Sandra Soares Della Fonte. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
BUSS, Lucilene. **Centro de informação da cultura e arte pomerana**: a arquitetura na preservação da cultura de um povo. 2018. 132 f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Vila Velha, ES. Universidade Vila Velha (UVV), Curso de Arquitetura e Urbanismo, 2018.
CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, dez. 2015. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/416/356>. Acesso em: 18 de mar, 2017.
COMISSÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS. Portal Ypadê. **Pomeranos**: características. [s.l.], 2016a. Disponível em: <http://portalypade.mma.gov.br/pomeranos-caracteristicas>. Acesso em: 1 dez. 2018.
CORONA, Bianca Aparecida. **Pomerisch Huss**: a casa pomerana no Espírito Santo. Vitória. ES: GM 2012. 158p.
DELLA FONTE, Sandra Soares. Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio no Estado do Espírito Santo: algumas decisões teóricas. In: VENTORIM, Silvana; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Wagner dos (Org.). **Escritas de formação docente**: experiência do Programa de Formação de Professores de Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) no Espírito Santo. Curitiba: Appris, 2018. p. 47-53.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. **Educação escolar e o multiculturalismo intercultural:** Crítica A Partir de Simone de Beauvoir Pro-Posições, Campinas, v.22, n. 3, p. 177-196, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.

DORE, Elizabeth. **Campesinato**. In: BOTTOMORE, Tom (Org.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

GISLON, Jacinta Milanez. **A invenção da cidade Germânica**: Tradição memória e Identidade na arquitetura contemporânea de Forquilhinha SC. 144 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnólogo, 2013.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MANFRÉ, A. H;. **As novas tecnologias e os limites da formação: uma aborda-gem a partir da Teoria Crítica.** 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92269>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MARTINELLI FILHO, N.; CÔCO, D.; CHISTÉ, P. S.; DELLA FONTE, S. S. (Org.). **Educação na cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018, 354p.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. 1. p. 159-163. (Coleção os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. Prefeitura Municipal. **Mensagem nº 056/95**. Encaminha Projeto de Lei que concede isenção de IPTU para novas construções e reformas em estilo germânico. [S. l.], 24 nov. 1995b.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. Prefeitura Municipal. **O Progresso em Revista**: Administração Municipal 2005/2012. Santa Maria de Jetibá: Quatro Irmãos, 2012. 32p.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. Prefeitura Municipal. **Santa Maria de Jetibá em Revista**: Administração Municipal 93/96. Santa Maria de Jetibá: COMTURP, 1995c. 23 p.

SCHMIDT, Adriele. **A Comida na Cultura Pomerana**: Simbolismo, Identidade e Sociabilidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, 2015. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/ bitstream/handle/123456789/6327/texto%20completo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile**: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espirito Santo. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, Ismael. **Dicionário Enciclopédico**: Pomerano e Português. Santa Maria de Jetibá: SEC, 2006.

THUM, Carmo. **Educação, História e Memória**: silêncio e reinvenções pomeranas na Terra dos Tapes, 2009. 374 p. Tese (doutorado) - curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

VASCONCELOS, S. O. T. de, CHISTÉ, P. S. Reflexões sobre cidade educativa, cidade educadora, município que educa e educação na cidade. In: MARTINELLI FILHO, N.; CÔCO, D.; CHISTÉ, P. S.; DELLA FONTE, S. S. (Org.). **Educação na cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018, p. 35-60.

VEIGA, Mauricio Biscaia. **A arquitetura neo-enxaimel em Santa Catarina**: a tradição de uma invenção Estética. 2013. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – USP, São Paulo, 2013.

WITTMANN, Angelina. Fachwerk, a técnica construtiva enxaimel. **Projetos**, São Paulo, ano 16, n. 187.02, Vitruvius, jul. 2016. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/ read/projetos/16.187/6131>. Acesso em: 16 ago. 2018.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, São Paulo: Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.118-127. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/ artigo262Art1.8.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

WOOD, Ellen M. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. (Orgs.). **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3066

CONCEPÇÃO DE PAISAGEM ENTRE ESTUDANTES DO 1º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUSSÃO A PARTIR DE ESTUDO DE CASO

LANDSCAPE DESIGN AMONG 1ST YEAR STUDENTS OF BASIC EDUCATION: DISCUSSION FROM A CASE STUDY

DISEÑO DE PAISAJE ENTRE ESTUDIANTES DE 1° AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA: DISCUSIÓN A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO

Carla Juscélia de Oliveira Souza[1]
Alícia de Oliveira Moreira Pereira[2]
Luana Maria de Moura Silva[3]

RESUMO: O trabalho compreende resultado obtido em Pesquisa de Iniciação Científica Primeiros Passos, cujo objetivo foi conhecer e discutir a concepção de paisagem dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e, ainda, subsidiar as atividades de extensão e ensino que vêm sendo realizadas pela Universidade de São João del-Rei (UFSJ) no contexto do ensino de geografia e da educação geográfica. A pesquisa considerou como recorte espacial o bairro Tijuco e a paisagem na qual está inserida a Escola Estadual Professor Iago Pimentel, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. A discussão se fundamenta na ideia de totalidade da paisagem, na interação natureza, sociedade e cultura, assim como nas categorias forma e conteúdo; aparência e essência, em diálogo com Bertrand (2004) e Santos (1996). Na metodologia utilizou-se do desenho livre, como recurso usado pelos estudantes para representar a noção de paisagem. Para aprofundar o conhecimento sobre essa percepção e o olhar sobre o lugar onde vivem, foi proposta a elaboração de cartas dos jovens para uma das pesquisadoras. Aos jovens, foi solicitado escrever sobre o lugar onde moram, sua relação com esse espaço e suas práticas sociais. A pesquisa, realizada durante 2020/2021, ocorreu na modalidade remota, em decorrência do período pandêmico e contou com a colaboração de quatro alunos do 1º ano da referida escola. Durante a pesquisa, foi analisada a composição espacial da paisagem do bairro Tijuco, evidenciando o contraste entre esse bairro e os da região do São Caetano (área nobre residencial). A maior parte do Tijuco é composta por casas menores e mais próximas umas

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeog) e do Departamento de Geociências da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1426-4790. E-mail: carlaju@ufsj.edu.br
2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeog) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais. Membro do GEPEGER. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7485-9542. E-mail: aliciaoliveirapereira@gmail.com
3 Aluna do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Iago Pimentel, São João del-Rei. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1548-0495. E-mail: luanamaria122005@gmail.com

Agradecimentos: Agradecemos a PROPE, ao PIDAC-Af/UFSJ e ao PIIC Jr. que possibilitaram o estudo com a ajuda de bolsa de Pesquisa de Iniciação Científica Primeiros Passos.

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

das outras, com menos infraestrutura urbana e população com condições socioeconômicas inferiores ao da população da região do São Caetano. Essa análise ocorreu com o auxílio de imagens de satélite, por meio das quais foi observada a composição espacial - estrutura, forma e conteúdo - nas duas áreas citadas e, ainda, o conhecimento prévio dos estudantes e as leituras iniciais sobre o lugar. Os resultados qualitativos mostram que os alunos (75%) representaram a paisagem relacionada, principalmente, à ideia de natureza, ressaltando uma visão naturalista desse conceito, com destaque para os elementos biótico e físico-naturais como pássaros, coqueiros, relevo, pôr do sol e antrópicos, reforçando o estereótipo do belo e a estética. Apenas uma estudante (25%) considerou aspectos como ponto de ônibus, ruas, edificações e arranjos que retratam parte de uma cidade e de um cotidiano urbano. Com base nas representações, na realidade vivida pelos estudantes e nas leituras, foi realizado um debate crítico sobre o conceito de paisagem, sobre a formação e a condição do bairro dos alunos. Estes possuem uma relação afetiva com a paisagem e o lugar. A pesquisa, além de trazer elementos conceituais e metodológicos a serem retomados em atividades de extensão, reforça a importância e a necessidade de se discutir o conceito de paisagem no ensino de Geografia. Esse conceito potencializa compreender a dinâmica do espaço com base no estudo do bairro, estabelecendo conexão entre o conceito, a configuração espacial em consonância com os aspectos visíveis e invisíveis da paisagem.

Palavras-chave: Ensino médio. Paisagem. Lugar. Percepção.

ABSTRACT: The work comprises a result obtained in a Research of Scientific Initiation First Steps, whose objective was to know and discuss the landscape conception of the students of the first year of High School and, also, to subsidize the extension and teaching activities that have been carried out by the University of São João del-Rei (UFSJ), in the context of teaching geography and geographic education. The research considered the Tijuco neighborhood and the landscape in which the Escola Estadual Professor Iago Pimentel is located, in the city of São João del-Rei, Minas Gerais, as a spatial clipping. The discussion is based on the idea of the totality of the landscape, on the interaction between nature, society and culture, as well as on the categories of form and content; appearance and essence, in dialogue with Bertrand (2004) and Santos (1996). In the methodology, free drawing was used as a resource used by students to represent their notion of landscape. To deepen the knowledge about this perception and the look at the place where they live, it was proposed to prepare letters from young people to one of the youth researchers. Young people were asked to write about the place where they live, about their relationship with this space and their social practices. The survey, carried out during 2020/2021, took place remotely, due to the pandemic period, and had the collaboration of four 1st year students from that school. During the research, the spatial composition of the landscape of the Tijuco neighborhood was analyzed, highlighting the contrast between this neighborhood and those of the São Caetano region (upscale residential area). Most of Tijuco is made up of smaller houses than the houses's São Caetano. The houses are closer to each other, the

neighborhood with less urban infrastructure and a population with lower socioeconomic conditions than the population of the São Caetano region. This analysis took place with the help of satellite images, through which the spatial composition - structure, form and content - in the two areas was observed, as well as the students' prior knowledge and initial readings about the place. The qualitative results show that students (75%) represented the landscape mainly related to the idea of nature, highlighting a naturalistic view of this concept, with emphasis on biotic and physical-natural elements such as birds, coconut trees, relief, sunset and anthropic, reinforcing the stereotype of beauty and aesthetics. Only one student (25%) considered aspects such as bus stops, streets, buildings and arrangements that portray part of a city and an urban routine. From the representations, the reality experienced by the students and the readings, a critical debate was carried out on the concept of landscape, on the formation and condition of the students' neighborhood. These have an affective relationship with the landscape and the place. The research, in addition to bringing conceptual and methodological elements to be taken up in extension activities, reinforces the importance and need to discuss the concept of landscape in the teaching of geography. This concept enhances understanding the dynamics of space from the study of the neighborhood, establishing a connection between the concept, the spatial configuration in line with the visible and invisible aspects of the landscape.

Keywords: High school. Landscape. Place. Perception.

RESUMEN: El trabajo comprende el resultado obtenido en la Investigación de Iniciación Científica Primeros Pasos, cuyo objetivo fue conocer y discutir la concepción del paisaje de los estudiantes del primer año de la Enseñanza Media y, además, subvencionar las actividades de extensión y docencia que se han llevado a cabo. por la Universidad de São Paulo João del-Rei (UFSJ) en el contexto de la enseñanza de la geografía y la educación geográfica. La investigación consideró el barrio de Tijuco y el paisaje en el que se ubica la Escuela Estatal Profesor Iago Pimentel, en la ciudad de São João del-Rei, Minas Gerais, como un recorte espacial. La discusión se basa en la idea de la totalidad del paisaje, en la interacción entre naturaleza, sociedad y cultura, así como en las categorías de forma y contenido; apariencia y esencia, en diálogo con Bertrand (2004) y Santos (1996). En la metodología se utilizó el dibujo libre como recurso utilizado por los estudiantes para representar la noción de paisaje. Para profundizar en el conocimiento sobre esta percepción y la mirada sobre el lugar donde habitan, se propuso elaborar cartas de los jóvenes a una de las investigadoras. Se pidió a los jóvenes que escribieran sobre el lugar donde viven, su relación con este espacio y sus prácticas sociales. La investigación, realizada durante 2020/2021, se realizó en la modalidad a distancia, debido al período de pandemia y contó con la colaboración de cuatro alumnos del 1° año de esa escuela. Durante la investigación, se analizó la composición espacial del paisaje del barrio de Tijuco, destacando el contraste entre este barrio y los de la región de São Caetano (área residencial de lujo). La mayor parte de Tijuco está compuesta por casas más pequeñas y más cercanas entre sí, con menos

infraestructura urbana y una población con condiciones socioeconómicas más bajas que la población de la región de São Caetano. Este análisis se realizó con la ayuda de imágenes satelitales, a través de las cuales se observó la composición espacial -estructura, forma y contenido- en las dos áreas mencionadas, así como los conocimientos previos y lecturas iniciales de los estudiantes sobre el lugar. Los resultados cualitativos muestran que los estudiantes (75%) representaron el paisaje principalmente relacionado con la idea de naturaleza, destacando una visión naturalista de este concepto, con énfasis en los elementos.

Palavras clave: Secundaria. Paisaje. Lugar. Percepción**.**

INTRODUÇÃO

Conhecer a concepção de paisagem entre estudantes constitui uma informação e um conhecimento necessário para se iniciar uma prática educativa que considere o olhar desses estudantes sobre o bairro onde vivem e para a realidade da qual fazem parte. Nessa perspectiva, ao se considerar um conhecimento que decorre da percepção que se tem sobre a paisagem, abrem-se possibilidades para o diálogo entre professor e estudantes sobre o mundo vivido, percebido e concebido à luz de suas percepções e da ciência geográfica. Partindo dessa ideia e do interesse pelo ensino de Geografia, considerou-se fundamental desenvolver uma pesquisa de iniciação científica, cujos resultados pudessem contribuir com a elaboração de propostas de práticas educativas no contexto do ensino e de futuras atividades de extensão, considerando que muitas vêm sendo desenvolvidas em escolas públicas na cidade de São João del-Rei.

A pesquisa foi realizada em 2021 e considerou parte dos resultados obtidos em outro estudo, realizado por Pereira et. al (2019), referente aos sentimentos dos estudantes sobre o lugar onde vivem. Segundo esse autor, ao considerar os lugares que os jovens mais gostam e menos gostam no bairro onde moram (Tijuco), muitos reconhecem a beleza cênica do espaço vivido, apesar de desfrutarem pouco da riqueza natural por meio das atividades de lazer, em razão das condições de acesso e de segurança local. Por outro lado, esses jovens descrevem também esse espaço como um lugar pouco agradável para se viver, em função das relações e condições sociais existentes, como violência, falta de melhores equipamentos urbanos e a relação entre vizinhos. Pode-se dizer que os jovens expõem de maneira muito clara e objetiva seus sentimentos sobre o lugar onde vivem, ao se considerar a questão da relação afetividade e espaço vivido. Mas, sobre a paisagem que compõe esse lugar, qual a concepção deles sobre o termo: *paisagem*? Em que medida a paisagem como categoria de análise socioespacial, ao ser considerada no ensino de Geografia, contribui com esses jovens para a leitura de suas realidades? Essas questões são, em parte, discutidas neste texto, o qual não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas, de estimular uma discussão sobre o entendimento do termo *paisagem* entre alguns jovens e como esse entendimento pode refletir no ensino de Geografia, realizado nas escolas do referido bairro.

Portanto, o presente texto, fruto de Pesquisa de Iniciação Científica Primeiros Passos (PICPP), apresenta e discute os resultados alcançados sobre a concepção de paisagem entre estudantes da Escola Estadual Professor Iago Pimentel, localizada no bairro Tijuco.

O interesse pelo estudo e pelo assunto se deve também, ao se considerar a importância e a natureza da pesquisa nos cursos de formação de professores (licenciatura), à possibilidade de inserção de estudante do ensino médio nos primeiros passos para a iniciação científica e a importância da categoria paisagem no contexto do ensino de Geografia.

Sabe-se que os cursos de licenciatura devem propiciar, durante a formação inicial do professor, conhecimentos específico, pedagógico, curricular, instrumental, teórico-prático, entre outros, que levem o graduando a: a) compreender a ciência de origem de seu curso; b) a verificar como se dá a contribuição desse conhecimento científico na educação básica; c) como favorecer o ensino e a aprendizagem do componente. Nesse sentido, a Geografia na escola deve ser capaz de problematizar e buscar respostas sobre a realidade, os fenômenos, o entendimento da organização e da produção do espaço. Para isso, ainda na formação, deve-se pensar a pesquisa como princípio científico e pedagógico a nortear atividades no trabalho docente.

A escolha da Escola Estadual Professor Iago Pimentel se deve à ocorrência de trabalhos anteriores realizados, no período de 2018/2019, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o qual se estabeleceu a aproximação com a direção, os professores de Geografia e os estudantes. Além desse aspecto, que favorece o desenvolvimento da pesquisa, a escolha se deve à realidade local marcada por contrastes e contradições na paisagem. Os aspectos físico-naturais apresentam beleza cênica, marcada por vale, cachoeiras, 'montanhas' que possibilitam um olhar 'a perder de vista', mas pouco desfrutada pela população local, em função de pouca valorização e investimento público no lazer e na economia local, como no turismo sustentável, por exemplo. Por outro lado, a população local encontra-se em condição socioeconômica menos favorecida se comparada à de outros bairros de São João del-Rei e as condições de saneamento básico e de infraestrutura são insatisfatórias.

A pesquisa de natureza qualitativa buscou, então, verificar a concepção que os estudantes apresentam sobre a paisagem e a sua percepção sobre os aspectos sociais, culturais e físico-naturais, por meio de suas representações no formato desenho e o conteúdo expresso através do gênero textual carta.

Para o início da pesquisa, foi necessário estabelecer o contato com os jovens do ensino médio. Porém, em razão do distanciamento social iniciado em março de 2020, decorrente da pandemia de covid-19, o contato presencial na escola estava impedido, sendo possível apenas o contato virtual. Nesse caso, optou-se por se considerar, então, somente os alunos do primeiro ano do ensino médio, que compunham a classe da estudante Luana, indicada para participar da pesquisa de iniciação científica primeiros passos. O contato foi viabilizado e mantido pela Luana junto aos colegas que aceitaram participar da pesquisa.

Entre os diálogos ocorridos, foi solicitada aos estudantes a elaboração de desenhos que representassem o entendimento deles sobre o termo paisagem e, mais tarde, a elaboração de uma carta sobre o bairro onde vivem, em que poderiam relacionar lugares que mais

gostassem ou menos apreciassem, o que faziam em seus horários livres e de lazer, entre outras informações. As cartas foram encaminhadas para a colega e pesquisadora da classe.

A análise dessas representações sobre a ideia de paisagem revelou a presença de uma visão estereotipada do conceito de paisagem. Esse fato reforçou a importância da discussão sobre a noção de paisagem com os educandos, o que culminou em trocas interessantes referentes a conhecimentos sobre a constituição do bairro e as contradições ali presentes. Revelaram-se também aspectos que fazem dessa realidade particular e, ao mesmo tempo, plural, no que tange a seus aspectos positivos e negativos, visto que a paisagem se constitui de marcas plurais e polifônicas, conforme discutido na literatura e observado no próprio bairro Tijuco.

Essas ideias e informações são apresentadas e discutidas nos tópicos seguintes, que tratam inicialmente do conceito de paisagem em Geografia, seguido da discussão sobre a importância de se investigar a concepção de paisagens entre os estudantes e, por fim, o detalhamento e a discussão dos resultados encontrados na referida pesquisa.

CONCEITO DE PAISAGEM EM GEOGRAFIA E A RELEVÂNCIA EM SE INVESTIGAR A CONCEPÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES

O termo paisagem apresenta definições e entendimento diverso na literatura, principalmente na geografia quando se considera a história e o pensamento geográfico que influenciam diretamente nas acepções desse conceito. Vitte (2007) cita que o conceito de paisagem é polissêmico e resulta de uma representação filosófica e social, ressaltando influências de Goethe, Humboldt, Ritter e Richthofen, em que a paisagem passou a ser compreendida como o resultado de uma relação entre a epiderme da Terra e as culturas ao longo da história. Ainda segundo o autor, a temática relativa ao conceito de paisagem e seu tratamento na Geografia acumula, ao longo dos tempos, uma série de debates e discussões que envolvem uma enorme diversidade de conteúdos e significados. Conforme Filho e Salvador (2020, p.4),

> [...] na Geografia Clássica (da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX), conforme Salgueiro (2001), a paisagem foi estudada por meio do método morfológico ou do método corológico. Pelo primeiro método, Humboldt compreendia a paisagem pela sua forma física, isto é, dando conta da descrição e da análise dos elementos naturais da paisagem. Na perspectiva do método corológico, Sauer, La Blache estudaram a paisagem pelos seus atributos físicos e humanos, apreendendo as relações entre sociedade e natureza, explicando essas relações pelo conceito de gênero de vida.

Por outra perspectiva, fundamentado na abordagem sistêmica, da teoria geral dos sistemas, a paisagem

> [...] não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado de combinações dinâmicas, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da **paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução** (BERTRAND, 2004, p.141, grifo nosso).

O autor considera as dinâmicas das trocas de energia e matéria entre sistemas naturais integrados ao sistema antrópico, estabelecendo arranjos únicos como paisagem em constante evolução. Nessa perspectiva, tem-se um cenário geográfico que pode ser observado em sua forma e composição, considerando a relação entre elementos físicos, biológicos e antrópicos na perspectiva do sistema. É "tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança" (SANTOS, 1996, p. 61), ao se considerar a dimensão empírica e objetiva de seus componentes espaciais.

Segundo Souza (2015, p. 49), é importante interpretar a paisagem "à luz das relações entre forma, conteúdo, aparência e essência". Nessa perspectiva, paisagem é concebida como sendo muito mais do que um sistema aberto composto por elementos bióticos, abióticos e antrópicos ou "um quadro geográfico" (GOMES, 2017), mas uma expressão, uma composição de elementos, visíveis e outros invisibilizados, de ordem sociocultural, política e econômica que mantêm inter-relação entre eles. Portanto, nessa concepção, a paisagem "reflete marcas sociais, políticas, físicas e culturais" (ALVES; SOUZA, 2015, p.294).

Na abordagem cultural da paisagem, Cosgrove (1998)

> [...] destaca o estudo da paisagem pela relação entre cultura e poder. Para ele, a paisagem é uma maneira de ver o mundo, cuja criação é racionalmente ordenada e designada. Nesse sentido, define a paisagem como formas visíveis sobre a superfície da terra intimamente ligadas à cultura e ao poder (FILHO; SALVADOR, 2020, p.6).

Ainda, segundo Filho e Salvador (2020, p.6),

> Deste ponto de vista, o estudo da cultura tem relação com o estudo do poder, tendo-se em vista que as paisagens são construídas a partir da apropriação e da transformação do meio ambiente pelo homem, em que uma mesma sociedade pode ter culturas radicalmente distintas. Assim, uma paisagem pode evidenciar a coexistência de culturas diferentes, com a tentativa de diversos grupos sociais buscando impor as suas marcas, experiências e formas de produzir na morfologia e na representação do espaço.

Segundo Santos (1996, p. 61, grifo nosso), "tanto a paisagem quanto o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um **mosaico de relações, de formas, funções e sentidos**". Com base nessa citação e das

demais anteriores, verifica-se a diversidade de abordagens para a apreensão de um recorte espacial pela categoria paisagem, em sua complexidade. Portanto, torna-se relevante dar importância à noção de paisagem ao referir-se a ela no *movimento de leitura do espaço*. Para esse movimento de apreensão, Kaercher (2012, p.181) afirma que "os sentidos não podem ser desligados das categorias espaciais", que ganham significados entre as pessoas que observam e/ou investigam o espaço. Dessa forma, ao se escolher a categoria paisagem para a leitura do espaço, considera-se que as observações podem ir "além das relações aparentes, pautadas no visível, mas como conceito mediador de uma leitura de processos entre os elementos que a compõem" (ALVES; SOUZA, 2015, p. 294) e as forças que ajudam a explicá-las.

Na relação conceito, sujeitos e leitura, a percepção dos componentes espaciais contribui e faz parte do processo de entendimento e discussão da paisagem. Nessa mesma perspectiva, Souza (2013, p.136) acrescenta que a paisagem

> [...] é vivida e percebida pelos habitantes da cidade, no seu cotidiano. A imagem captada pelos sentidos humanos na paisagem urbana compreende as dimensões da objetividade – pela presença de elementos fixos e fluxos aparentes – e da subjetiva – pela leitura do arranjo dos elementos no espaço e da estética dada pela sociedade.

A leitura da paisagem como processo cognitivo, social e cultural pode ser expressa para o exterior da mente por meio da representação, com base na percepção que se tem do conceito e do espaço vivido. Nessa abordagem, Kozel (2004) acrescenta que as representações em Geografia constituem-se em criações individuais ou sociais de esquemas mentais estabelecidos baseados na realidade espacial inerente a uma situação ideológica, abrangendo um campo que vai além da leitura aparente do espaço realizada pela observação, descrição e localização das paisagens. Ainda segundo a autora, "a partir da definição dos parâmetros de análise é possível desenvolver um trabalho realmente interessante em Geografia das representações, mesmo ao considerarmos que enquanto pesquisadores podemos incorrer numa análise parcial" (KOZEL, 2004, p. 220). Assim sendo, a pesquisa realizada em 2021 considerou como parâmetros de análise os elementos componentes do espaço, expressos em forma de desenho, mas buscando extrapolar a dimensão do visível e do representado.

Na pesquisa, vale ressaltar que não se teve a intenção de fazer uma generalização da concepção de paisagem para todos os estudantes do primeiro ano da referida escola. Mas, com base na concepção encontrada entre os sujeitos participantes, problematizar a questão da necessidade de se conhecer as concepções entre os estudantes, para que se pudesse então estabelecer uma estratégia de estudos e de construção do conceito paisagem na relação com o lugar.

As pessoas estabelecem relação afetiva com o local onde vivem em função de fatores como relação familiar, memórias, aspectos da natureza, entre outros, concebendo o local como um *lugar*. Conforme Fremónt (1980, p.133), "todos os actos da vida, particularmente os que se repetem, implicam certas localizações de formas, de signos, de valores, de representações, e, por conseguinte, criam lugares". Ou seja, no dia a dia, a pessoa estabelece

ligações com os objetos, elementos da paisagem, cheiros, formas de ser, com as pessoas, criando assim um modo de ser, estar e perceber o mundo. Dessa forma, uma porção do espaço geográfico, que possui algum significado ou sentido para um indivíduo ou grupo, é entendido como *lugar* na perspectiva da geografia humanista (SUESS; LEITE, 2016). O *lugar* contém a paisagem, está contido nela e também compõe a própria paisagem.

O *lugar* é vivido e faz parte da identidade do sujeito, como defende Yi-Fu Tuan (2012). Cada indivíduo representa um mundo em si, reflexo do seu processo de identificação com o *lugar* e sua experiência de vida e visão de mundo. Ao falar desse pertencimento, Tuan (2012) exprime o neologismo "Topofilia", que associa o sentimento ao *lugar* e exprime o amor humano por um dado local. Segundo Callai et. al. (2012, p.86),

> A ideia de lugar de vivência aproxima-se também a de pertencimento, é herdeira da história dos objetos e das pessoas, os quais dão significado e confundem-se com a história do lugar e de seus habitantes. O lugar é, portanto, entendido a partir da relação nodal – que estabelece com outros lugares e com os objetos que marcam sua paisagem – e da relação de pertencimento – que estabelece com as pessoas que vivem e convivem nele.

Pires e Alves (2013, p.244) exprimem que "o estudo do lugar a partir da experiência fenomênica dos alunos com o seu lugar de vivência permite, de início, a identificação e compreensão de cada um" como indivíduo. Nessa direção, Callai (2012, p. 72) expõe que "compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem". Ainda segundo a autora,

> [...] muitas vezes, sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações interessantes por vários lugares, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (CALLAI, 2012, p. 71).

Essa citação leva a pensar no fato de se viver em um lugar e não conhecê-lo geograficamente, ou seja, viver no lugar e não entender as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza, que podem ser explicadas pelos mosaicos espaciais diferenciados, interpretados pela categoria paisagem. Esse fato fica mais relevante ao se considerar as cartas elaboradas pelos estudantes, ao serem solicitados a escrever sobre o bairro e sobre as suas práticas sociais e vivências no Tijuco. Alguns trechos estão apresentados a seguir.

> "Não tem muito o que dizer do meu bairro, já que não tenho *custume* de sair de casa, mas consigo descrever algumas coisas, já que moro nele a bastante tempo. A vizinhança não é lá das melhores, parece que muitos não se entendem ou não se dão bem mas nem todos são assim" (Trechos da carta, aluno 1, 2021).

> "Eu não saio muito de casa, mas o pouco que conheço, [...] é bom morar aqui, só que o que é ruim é a criminalidade perto de casa" (Trechos da carta, aluno 2, 2021).

> "Uma coisa que gosto de fazer quando saio de casa é ir na biquinha e treinar um pouco de vôlei com minha irmã e meu padrasto, também gosto muito de ir tomar sorvete quando está muito quente" (Trechos da carta, aluno 3, 2021).

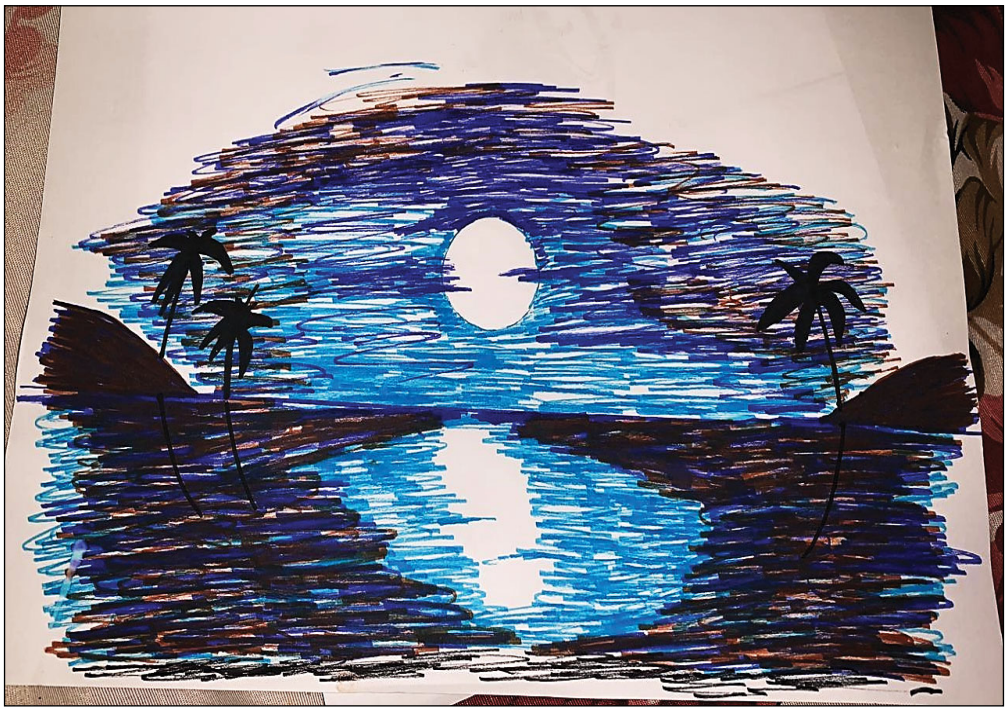
Nos textos das cartas, fica evidente que os estudantes saem pouco de casa, não conhecem o bairro ou a cidade como um todo. Ademais, nota-se uma ausência de políticas públicas de construção de espaços de lazer e de convívio social para os jovens, que, na carência desses lugares – o bairro possui apenas uma quadra – ficam mais em casa ou restritos à praça de outros bairros (Biquinha).

Esse modo de vida descrito pelos estudantes leva a refletir sobre os aspectos invisíveis que se encontram por trás dos elementos visíveis da paisagem e que podem ser discutidos e alcançados por meio do espaço vivido e percebido por eles. O espaço percebido é relativo à prática social, à realidade cotidiana, ao uso do tempo e, por isso mesmo, compreende o vivido, o experimentado, o espaço dos usuários, podendo esse espaço vivido subverter o espaço concebido (LEFEBVRE, 2013).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, é válido ressaltar que, em consequência da conjuntura pandêmica da covid-19, a interação com os estudantes da referida escola foi limitada, restringindo-se a encontros remotos mediados pela aluna da escola, que participou do projeto como 'pesquisadora júnior'. A estudante relatou que poucos colegas estavam frequentando assiduamente às aulas remotas e, por isso, a pequena adesão à pesquisa, o que refletiu na pequena amostragem de desenhos (4). Apesar desse número baixo, as representações (Figuras 1, 2, 3 e 4) evidenciam pontos comuns e interessantes que possibilitam refletir sobre a concepção de paisagem presente entre esses jovens, identificados aqui por letras do alfabeto (A, B, C e D).

Desenho realizado por jovens do 1º ano do ensino médio: percepção e concepção de paisagem



Fonte: Desenho realizado pelo estudante A, da E.E.P.I.Pimentel. Acervo das autoras (2021).

Figura 1. Representação da ideia de paisagem, expressa pelo estudante A.

Fonte: Desenho realizado pelo estudante A, da E.E.P.I.Pimentel. Acervo das autoras (2021).

Figura 2. Representação da ideia de paisagem, expressa pelo estudante B.

Fonte: Desenho realizado pelo estudante B, da E.E.P.I.Pimentel. Acervo das autoras (2021).

Figura 3. Representação da ideia de paisagem, expressa pelo estudante C.

Fonte: Desenho realizado pelo estudante C, da E.E.P.I.Pimentel. Acervo das autoras (2021).

Figura 4. Representação da ideia de paisagem, expressa pelo estudante D.

É válido ressaltar que, conforme Ventura (2007), o estudo de caso compreende um importante instrumento de investigação, sendo uma modalidade de pesquisa que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, observando-se as representações nas quatro figuras notam-se, facilmente, os componentes físico-naturais bióticos e abióticos (árvores, vento, nuvens, sol/lua, céu, água, relevo) como elementos comuns nos desenhos. Aparecem também elementos antrópicos, como edificações e construções, combinados com outros componentes espaciais que remetem ao campo (Figura 3) – com presença de animais (ovelhas, peixes em lago), pasto e cerca – e ao espaço da cidade (Figura 4).

Além desses aspectos – "fixos", visíveis, sentidos no espaço – que ajudam a organizar e a compor a paisagem, como um "quadro" – delicadamente retratado na Figura 3 – o desenho da Figura 4 apresenta um elemento diferente, que representa a ideia de fluxo, cotidiano, modo de vida, ao representar uma pessoa parada no ponto de ônibus, uma prática comum no cotidiano urbano. Essa representação remete à ideia de *espaço percebido e vivido* de Lefebvre (2013), o qual considera o espaço relativo à prática social em contexto da cidade. Essa representação possibilita ampliar a ideia de paisagem pautada nos elementos empíricos e fixos que compõem o mosaico espacial. Contribui para se discutir a paisagem considerando também as práticas vividas, os movimentos de ir e vir de pessoas e veículos, os fluxos decorrentes de necessidades pessoais (ir ao trabalho, à escola, ao consultório médico, ao lazer, etc.) e de produção (mercadoria, operários, trabalhadores, etc.). Nesse sentido, as práticas cotidianas no espaço tanto ajudam a explicar o ritmo e o modo de vida urbano quanto a entender a "forma e o conteúdo do espaço" (SANTOS, 1996), percebido como paisagem, que traz também "aparência e essência" (SOUZA, 2015).

Referente a análise dos desenhos, apesar de alguns conceberem a paisagem sociocultural (25%), representada na Figura 4, as representações caracterizaram, majoritariamente (75%), a paisagem com base em uma perspectiva ligada à natureza, ressaltando uma visão natural do conceito, com destaque para os elementos bióticos físico-naturais no espaço, podendo ter ou não elementos antrópicos como parte da paisagem, o que reforça o estereótipo do 'natural' e 'belo', noção ainda associada ao conceito de paisagem. Esse conceito não existia no ocidente até o fim da Idade Média (GOMES, 2017) e foi utilizado, pela primeira vez, ao se referir a uma pintura em tela, para que se pudesse ver "um recorte, um fragmento do ambiente natural transformado pelo trabalho humano – um quadro" (GOMES, 2017, p. 134), como faz lembrar a representação presente nas Figuras 1 e 3, por exemplo.

À vista disso, a representação naturalista do conceito expressa as raízes de contribuições de linhas do conhecimento e pensamento geográfico clássico, que se reflete na descrição exagerada dos elementos bióticos, abióticos e antrópicos ressaltados no aspecto visível. Ademais, historicamente, influenciado pela Geografia francesa clássica, "o conteúdo fortemente visual e representacional da paisagem" (SOUZA, 2015, p. 46) tornou-se uma premissa.

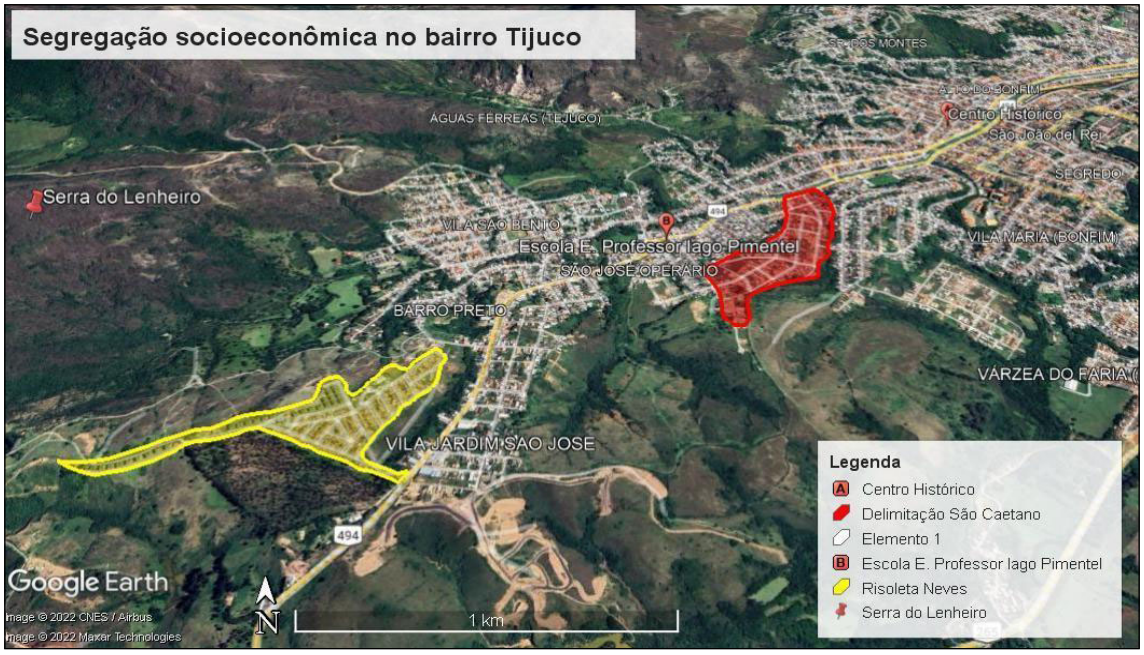
Essa concepção de paisagem, associada a elementos naturais e considerados como beleza cênica, reforça a necessidade de discutir de maneira mais ampla o conceito e

concepção dessa categoria de análise geográfica entre os jovens estudantes. Ao se fazer a discussão, fundamentada em uma perspectiva que considere a localização e a relação entre os elementos, a dinâmica integrada dos elementos componentes do espaço, suas causas e conexões, Compreende-se a paisagem como forma/aparência, que decorre do conjunto de relações e práticas sociais, econômicas, políticas, culturais, composta por elementos visíveis e invisíveis. Nesse sentido, *"*a paisagem é uma forma, uma aparência (SOUZA, 2015, p. 46), cujo conteúdo 'por trás' da paisagem pode estar em consonância ou em contradição com essa forma e com o que ela, por hábito ou ideologia, nos 'sugere'" (grifo do autor).

Com base nessa concepção, a análise da paisagem do bairro Tijuco contribuiu para que os jovens entendessem o contraste que se verifica no bairro, decorrente da combinação de diferentes relações e práticas sociais no tempo e no espaço. A existência de uma paisagem de beleza cênica no lugar (montanhas, paredões, cachoeiras, vegetação de mata e campos rupestres de altitude – um patrimônio natural), propício ao lazer público e ao turismo sustentável local, por exemplo, apresenta também características sociais marcadas pelas edificações de baixo padrão e pelo tamanho do espaço ocupado por habitação, decorrentes das condições dos baixos salários da população local.

A análise dessa paisagem visualizada horizontalmente, com o auxílio da imagem de satélite do *Google Earth*, ocorreu por meio de outro ponto de vista, agora aéreo e bidimensional, o que favoreceu perceber melhor a distribuição dos elementos no espaço, o mosaico com arranjos formados com base no trabalho e na técnica do homem com o meio, como um espaço socialmente produzido. Nessa concepção, tem-se a ideia do espaço/paisagem concebido e instituído pela relação de produção como descreve Lefebvre (2013, p. 97), "[...] o espaço dos cientistas, planejadores, urbanistas, tecnocratas fragmentadores, engenheiros sociais e, até um certo tipo de artistas próximos à cientificidade, todos os quais identifica o vivido e o percebido com o concebido".

Ao navegar pela plataforma, foi possível perceber características e especificidades de áreas dentro do bairro, referentes a porções espaciais ao redor da escola. Foi possível perceber o contraste entre a região do bairro denominada "São Caetano" e o restante da maior parte do bairro denominado "Tijuco", juntamente com a região de habitação moradia social do conjunto "Risoleta Neves", identificados na imagem da Figura 4.



Fonte: Google Earth (2021).

Figura 5. Segregação socioeconômica espacial do bairro Tijuco, a partir da análise de imagens satélite.

Fonte: Google Earth (2021).

Figura 6. Ocupação do espaço pelas moradias de alta padrão.

Na porção denominada "São Caetano", é possível perceber a presença de casas maiores, com espaçamento maior entre elas, (figura 6) e a maioria possui piscina, arquitetura e acabamento de alto padrão. Em leituras realizadas sobre o bairro Tijuco,

verificou-se que nessa área do bairro a população residente é de classe média alta, fator que explica a condição de moradia e, possivelmente, do padrão de vida. De acordo com pesquisa realizada por Melo (2013), as famílias recebem mensalmente quantia que extrapola cinco salários mínimos e, ainda, 12,5% dessas famílias recebem acima de 20 salários mínimos nessa área.

Já na parte referente à moradia social "Risoleta Neves" e o miolo do bairro Tijuco, é possível perceber as casas mais próximas entre si, mais distantes do centro da cidade de São João del-Rei e, de certa forma, isoladas e com menores condições de infraestrutura, de iluminação pública, transporte, entre outros aspectos. De acordo com Melo (2013), no conjunto "Risoleta Neves", 80% dos moradores sobrevivem com dois salários mínimos ou menos, uma vez que 5% dessa população recebem abaixo de um salário mínimo (MELO, 2013). A rede de transporte público, ainda que deficitária quanto à disponibilidade de horários, liga o bairro ao centro comercial da cidade e ao lado extremo da cidade, onde estão também outros bairros de classe média alta e classe alta socioeconomicamente. Esse mosaico espacial, visualizado horizontalmente, é composto por outros espaços, como os da casa, vividos pelos estudantes como um espaço de permanência em momentos de lazer e ou de ócio, como foi revelado nas cartas dos estudantes.

A análise crítica dos contrastes entre as distintas áreas do bairro Tijuco e a cidade potencializou a discussão acerca do conceito de paisagem, visto que foi possível realizar uma leitura socioeconômica da constituição desse lugar e ressaltou-se que a paisagem possui uma pluralidade de elementos espaciais e intrínsecas relações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorrem na totalidade das paisagens.

A paisagem como uma categoria socioespacial a ser considerada no ensino de Geografia precisa abarcar a compreensão dos elementos objetivos e subjetivos no/do espaço com base nas experiências coletivas e individuais dos estudantes em diálogo com os conceitos geográficos. Nessa perspectiva teórica e metodológica, torna-se possível aprender "os valores, os conteúdos contidos nesses fragmentos expostos ao olhar, como [...] primeiros passos nas recomendações pedagógicas para a educação geográfica" (GOMES, 2017, p. 134).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica Primeiros Passos (PICPP) possibilitou às estudantes da pesquisa vivenciarem as etapas de uma pesquisa científica – levantamento e revisão bibliográfica, fichamento de textos, fundamentação teórica, elaboração de instrumento de coleta de dados primários, levantamento das informações/dados, análise e discussão dos resultados – bem como possibilitou a participação em eventos científicos com a comunicação da pesquisa e de seus resultados parciais. Naquele momento, recorreram às normas técnicas da ABNT para a produção do texto. Além da exploração do aspecto técnico e científico, as estudantes ampliaram seus conhecimentos sobre o Tijuco e sobre a leitura geográfica do espaço por meio da categoria paisagem. Portanto, considerados esses aspectos, os objetivos da PICPP foram alcançados.

Apesar do número reduzido de representações sobre o entendimento do termo paisagem, entre estudantes do 1º ano do ensino médio, foi possível constatar a concepção fundamentada na ideia de natureza, do belo e nos elementos visíveis, ao alcance dos olhos, entre estudantes que participaram da pesquisa. No caso do estudo do bairro do Tijuco, a imagem de satélite possibilitou trazer outros elementos do arranjo e da composição da paisagem, que auxiliaram no desvendamento de relações invisíveis, mas presentes no espaço com base no arranjo do espaço concebido e percebido.

Na escola, cabe ao ensino de Geografia construir e ampliar esse conceito e, para isso, pode utilizar-se de instrumentos simples como os desenhos e o uso de imagens aéreas de acesso gratuito. Essas imagens e representações constituem passo inicial para iniciar uma educação geográfica, com base na categoria socioespacial paisagem e de questões como: o que entendemos por paisagem? O que percebo na paisagem do bairro onde vivo? Como a ciência nos apresenta e interroga o espaço geográfico com base na categoria paisagem? E ao representarmos a paisagem, como imagem cheia de significações, devemos perguntar "o que aquela imagem nos faz ver?" (GOMES, 2017, p. 139).

O estudo com base nesse conceito possibilita conhecer e compreender as dinâmicas do bairro, analisar e compreender a paisagem, refletir sobre o que está por detrás do visível, englobando a dinâmica social, cultural, econômica e política, como discutido por diversos autores. A pesquisa realizada e os resultados alcançados reforçam a importância e a necessidade de se discutir o conceito de paisagem no ensino de Geografia e trazer elementos conceituais e metodológicos a serem retomados em atividades de extensão e ensino, previstas para escolas públicas em São João del-Rei em 2022.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. O. e SOUZA. M. I. A. A Geografia nos anos iniciais: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 5, n. 10, 2015, p. 277-299.

BERTRAND, G. Paisagem e Geografia física global. Esboço metodológico. In: **Revista RA´E GA**, Curitiba, n. 8, 2004, p. 141-152.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia.** 2. Ed. Ijuí: 2003.

CALLAI, H. C. O et. al. Estudo do Lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Terra Livre.** São Paulo :AGB, Ano 28, v.1, n.38, 2012, p.79-98.

COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org**.) Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

FILHO, A. A. Nunes; SALVADOR, D. S. C. de O. A paisagem e o território no ensino escolar de Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2020, p. 1- 34.

FREMÓNT, A. A **região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980, 220 p.

GOMES, P. C. da C. **Quadros geográficos** – uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, p. 115-143, 2000.

KOZEL, S. As representações no geográfico. In: MENDONÇA, F. e KOZEL, S. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2004.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 2013.

MELO, K. C.. Apartheid à brasileira-notas sobre a segregação ambiental urbana de base racial em São João Del-rei (MG). **Revista de Iniciação Científica da FFC-(Cessada)**, v. 13, n. 2, 2013.

PEREIRA, A. O. M. et. al. Conhecendo o sujeito-aluno e seu lugar por meio de mapa mental: reflexão a partir de práticas no PIBID. In: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de geografia (Enpeg). **Anais...** 14ºENPEG, Campinas: Unicamp, 2019.

PIRES, L. M.; ALVES, A. O. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 235-254, 2013.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hicitec, 1996.

SOUZA, C. J. O. "Dinâmica do relevo no estudo geográfico urbano: discussão teórica e prática". In: **Anais...** V Simpósio Ibero Latino Americano de Geografia Física. Coimbra, 2013.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Estudar o lugar para compreender a si mesmo e o mundo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, 2016, p. 74-98,

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Eduel, 2012.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VITTE, A. C. O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua inserção na geografia física. **Mercator-Revista de Geografia da UFC**, v. 6, n. 11, p. 71-78, 2007.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3067

EDUCAÇÃO NA CIDADE: OS “PREDINHOS” DE JABAETÉ

EDUCATION IN THE CITY: THE “SMALL BUILDINGS” DE JABAETÉ

EDUCACIÓN EN LA CIUDAD: LOS “PEQUEÑOS EDIFICIOS” DE JABAETÉ

João Nolasco Ribeiro[1]
Sandra Soares Della Fonte[2]

RESUMO: Buscou-se revelar a cidade como espaço de disputa e cisão sócio espacial, a partir da prática espacial da habitação, de modo a deslindar suas contradições ao abordar alguns conflitos socioespaciais materializados no modelo de habitação do Residencial Vila Velha. A análise dos dados sinaliza a dominância da lógica do capital que impõe a moradia como habitat. Isso significa que, ao estar submetida à lógica do valor, essa moradia na forma condominial expressa a segregação da cidade e de seus espaços. Por mais que prevaleça a lógica racionalizada do habitat nesse condomínio, os habitantes do Residencial Vila Velha podem estabelecer com sua moradia algo que escapa à lógica da mercadoria. A Viagem Formativa carrega uma potência criadora capaz de modificar o significado da paisagem ao estimular diferentes percepções e sentimentos que brotam durante o percurso.

Palavras-chave: Educação na Cidade. Habitar / Habitat. Lefebvre.

ABSTRACT: It was sought to reveal the city as a space of dispute and socio-spatial split, from the spatial practice of housing, in order to unravel its contradictions when approaching some socio-spatial conflicts materialized in the housing model of Residencial Vila Velha. Data analysis signals the dominance of the capital logic that imposes housing as a habitat. This means that, by being subject to the logic of value, this housing in the condominium form expresses the segregation of the city and its spaces. As much as the rationalized

1 Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0538-2397. E-mail: profjoaonolasco@gmail.com
2 Professora Doutora da Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9514-7202. E-mail: sdellafonte@gmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

logic of the habitat prevails in this condominium, the inhabitants of Residencial Vila Velha can establish with their housing something that escapes the logic of the commodity. The Formative Journey carries a creative power capable of modifying the meaning of the landscape by stimulating different perceptions and feelings that arise along the way.

Keywords: Education in the City. Inhabit / Habitat. Lefebvre.

RESUMEN: Se buscó revelar la ciudad como espacio de disputa y escisión socioespacial, a partir de la práctica espacial de la vivienda, con el fin de desentrañar sus contradicciones al abordar algunos conflictos socioespaciales materializados en el modelo habitacional del Residencial Vila Velha. El análisis de datos señala el dominio de la lógica del capital que impone la vivienda como hábitat. Esto quiere decir que, al estar sujeta a la lógica del valor, esta vivienda en forma de condominio expresa la segregación de la ciudad y sus espacios. Por mucho que prevalezca en este condominio la lógica racionalizada del hábitat, los habitantes del Residencial Vila Velha pueden establecer con su vivienda algo que escapa a la lógica de la mercancía. El Camino Formativo conlleva un poder creativo capaz de modificar el significado del paisaje estimulando diferentes percepciones y sentimientos que surgen en el camino.

Palabras clave: Educación en la Ciudad. Habitar / Hábitat. Lefebvre.

INTRODUÇÃO

A prática espacial da habitação na cidade transborda a necessidade de compreensão de sua dinâmica, dos atores envolvidos e suas relações com as demandas de habitação. A opção por esse tema se faz no horizonte político-pedagógico de "Educação na Cidade", assumido pelo Grupo de Estudos sobre Educação na Cidade e Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Gepech/Ifes) que, desde 2016, tem como uma de suas inspirações a defesa de "direito à cidade" feita por Henri Lefebvre.

Verificamos durante a pesquisa para elaboração da dissertação de mestrado Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/IFES) que a dinâmica urbana tem como base a apropriação privada da renda sobre o solo da cidade, fazendo com que agentes e segmentos hegemônicos desfrutem de maior estágio de bem-estar e riqueza acumulada, na forma de um patrimônio imobiliário de alto valor. Em contraposição, grande parte da população fica subjugada espacialmente em relação à moradia e aos serviços básicos coletivos. Tais fatos resultam no aumento das desigualdades sócio espaciais, cristalizadas na ocupação do espaço da cidade.

Esse processo de reprodução do espaço urbano elenca diferenciações, tanto no que diz respeito à forma urbana quanto à organização dos grupos sociais e das atividades que promovem a funcionalidade interna da cidade, dependendo da ótica que se pretende analisar. A fim de trazer essa discussão à baila, optamos por estudar o condomínio Residencial Vila Velha (RVV), localizado município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Esse conjunto

habitacional está inserido na região da Grande Terra Vermelha, dentro da região administrativa número 5 (Grande Jucu), no bairro Jabaeté (Figura 1). Um bairro que se formou exatamente a partir de projetos habitacionais para famílias de baixa renda, reivindicados por movimentos sociais de luta por moradia, sendo utilizado pelo poder público com este fim. Esse condomínio assume um lugar de destaque na paisagem do bairro Jabaeté, pois conta com 1488 apartamentos, organizado em 3 etapas, com um total estimado de 5.950 moradores.

Segundo Ronchi (2014, p. 45), "[...] a idealização do empreendimento ocorreu em função da disponibilidade e dimensão do terreno que comportava um projeto habitacional de grandes proporções". Conforme informações da Subsecretaria de Habitação de Vila Velha, o terreno foi adquirido pelo Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) em 2010 para a implementação de projetos habitacionais de interesse social. Esse empreendimento vinculou-se ao Programa Minha Casa, Minha Vida(PMCMV), de âmbito federal e lançado em 2009, sendo responsável pela construção de grandes conjuntos habitacionais com linhas de financiamento bancário para famílias de baixa renda.

O conjunto habitacional do Residencial Vila Velha fica localizado na periferia do município de Vila Velha, em um bairro considerado de "risco social". Os espaços comuns entre os moradores são restritos, assim como os próprios apartamentos, construídos com materiais baratos e sem refino no acabamento. Isso significa que, ao estar submetida à lógica do valor, essa moradia do PMCMV na forma condominial expressa a segregação da cidade e de seus espaços.

Fonte: Google Maps. Elaborado pelo autor.

Figura 1. Mapa do Estado do Espírito Santo e do município de Vila Velha. Referência de localização do Residencial Vila Velha.

Sob esse aspecto, podemos sintonizar, portanto, o fragmentado cenário imobiliário urbano de Vila Velha com uma precisa colocação de Lefebvre (1967, p. 174): "A cidade, crescendo desmedidamente, projeta para longe, fragmentos e destroços. [...] Durante esse tempo, o coração da cidade se deteriora, se burocratiza, ou simplesmente apodrece".

Na Figura 2, a seguir, é possível dimensionar na paisagem a grandiosidade do terreno dessa edificação inserida em um bairro em que as habitações térreas predominam.

Diante dessa panorâmica, caminhamos em direção similar às problematizações levantadas pelo geógrafo Milton Santos ao questionarmos em que medida a organização do espaço construído dentro do conjunto residencial torna-se instrumento de agravamento das condições criadas pelo mercado imobiliário e de condução a um processo de alienação socioespacial?

Fonte: Rodnei Braun (2013, apud RONCHI, 2014).

Figura 2. Panorâmica do Residencial Vila Velha em 2013.

O sociólogo francês Henri Lefebvre se utiliza das noções de Habitar e Habitat como modo de lançar luz sobre os conteúdos da vida urbana e revelar suas contradições. Essas noções afirmam a necessidade radical de apropriação do espaço para a reprodução da vida e é pensada como elemento fundamental da produção filosófica do homem. Ele acredita que o habitat se trata do suprimento da necessidade de habitação do indivíduo para sua sobrevivência, enquanto o habitar constitui a apropriação, no plano individual, da habitação. No contexto de superação da lógica capitalista, em que o espaço se torna mercadoria e objeto de estratégias econômicas, o desafio prático e teórico é reavivar a possibilidade utópica do habitar em contraste com a ideologia racionalizada do habitat.

Os conflitos que atravessam a cidade de Vila Velha ganham visibilidade nessa moradia organizada na forma de condomínio. Por isso, torna-se imprescindível abordar a

dinâmica que se materializa espacialmente com a construção desse conjunto habitacional. Ao voltar o olhar sobre o bairro e sobre o entorno do condomínio, sobre aspectos históricos de sua construção, sobre a organização de seus espaços comuns e dos espaços privativos dos apartamentos, de sua gestão administrativa e do perfil de seus moradores, buscamos realçar as contradições sociais que se produzem e reproduzem a partir das noções Henri Lefebvre, para quem o direito à cidade coloca-se na perspectiva de que o espaço urbano pode ser apropriado de forma humanizada, plena e com equidade.

O MUNICÍPIO DE VILA VELHA

O município de Vila Velha registra uma associação direta dos processos de fragmentação e hierarquização espacial, ao compor uma ampla expansão de áreas periféricas por conjuntos habitacionais, por sua extensão de espaços vazios, e também por ser um dos principais centros de atração migratória na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV).

Os agentes envolvidos vêm produzindo e reproduzindo um espaço onde a geração e captação da renda fundiária e imobiliária orientam o crescimento urbano, protagonizado por proprietários fundiários, promotores imobiliários bem como o Estado.

Conforme dados do Sindicato da Indústria da Construção Civil do Espírito Santo (SINDUSCON–ES), entre os anos de 2002 a 2014, é possível constatar que as unidades em construção em Vila Velha representavam quase 50% do total da Grande Vitória, concentradas nos bairros costeiros da Praia da Costa, Itapuã e Itaparica. Bairros que começaram a receber empreendimentos com maior intensidade a partir da década de 1990, quando o mercado imobiliário para as classes de alta renda expandiu das áreas litorâneas de Vitória para Vila Velha. Com a construção de grandes edifícios residenciais bem como investimentos em edifícios comerciais, shopping centers e loteamentos fechados, parte da população pobre residente nestas áreas foi realocada para regiões mais periféricas e precárias da região metropolitana. O município de Vila Velha ilustra como as empresas do setor imobiliário vêm assumindo a direção do processo urbano e da construção da cidade (MARICATO, 2012).

O Residencial Vila Velha situa-se no município que, ao longo de sua história, assumiu uma função específica em relação ao centro (a capital, Vitória): ser cidade dormitório.

O espaço urbano mais adensado acumula uma valorização superior à verificada no mercado imobiliário em localidades mais afastadas do centro. Conforme a demanda por espaço e oferta de crédito oferecida por programas estatais, do monopólio de algumas incorporadoras e da fragmentação ulterior, altera-se o sentido das demandas por habitação e por espaço.

Uma maior compreensão do processo de segregação no município pode ser obtida a partir da contextualização do processo de formação da área denominada de Grande Terra Vermelha (GTV), onde desde meados da década de 1970 registra-se a concepção intensificada de loteamentos, muitos deles clandestinos, junto a ocupações irregulares e precarizadas.

A REGIÃO DA GRANDE TERRA VERMELHA E O BAIRRO JABAETÉ

A Região de Terra Vermelha é composta por 11 bairros[1] localizados mais ao sul do município de Vila Velha, a aproximadamente 12 km do centro, ao longo da Rodovia do Sol (ES-060) e faz parte da Região 5. Conforme Sartório (2012), desde a década de 1950, a região é alvo de loteamentos, que se intensificaram na década de 1970. Em 1974, com a inauguração da Rodovia do Sol, um novo vetor de expansão urbana foi iniciado, incorporando a faixa litorânea sul de Vila Velha ao uso e ocupação do solo.

No entanto, somente no final da década de 1980, houve o início das ocupações, quando o então governador Max Mauro (1987 a 1991) entregou as primeiras habitações de interesse social no bairro Terra Vermelha, estimulando a produção imobiliária. Houve, também, estímulo por parte da administração municipal para a ocupação da área por famílias de baixa renda.

Siqueira (2019, p. 209) pontua que:

> [...] as habitações precárias, que se estabeleciam neste território, passaram a abrigar famílias com total desamparo social, constituídas inicialmente por grupos carentes vindos de outras periferias de Vila Velha e da Grande Vitória e migrantes vindos do interior capixaba, do norte de Minas Gerais, de regiões periféricas do Rio de Janeiro, do norte deste mesmo estado e do sul da Bahia. Uma população constituída por uma grande maioria de famílias jovens, com baixo nível de escolaridade e sem formação profissional.

Ao grande contingente de desempregados, trabalhadores autônomos informais e empregados de baixo salário restou ocupar principalmente as áreas afastadas do centro de Vila Velha e/ou aquelas impróprias para morar por serem consideradas de risco ou de preservação ambiental, áreas essas em geral desprovidas de equipamentos e serviços urbanos básicos, sem contar com a baixa qualidade estrutural das casas.

A continuidade da lógica de fragmentação urbana fica evidente no Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) a partir de 2009. Com a diferença de produzir em alguns bairros do município de Vila Velha uma reconfiguração urbana, ao levar a construção de conjuntos habitacionais de apartamentos para bairros que antes predominavam a autoconstrução de casas. Abriu-se, assim, novos eixos de valorização imobiliária materializadas em regiões de menor poder aquisitivo.

É neste contexto de grandes transformações urbanas ocorridas no município de Vila Velha, marcado por segregações socioespaciais, que verificamos como a produção de moradias e de conjuntos habitacionais foram determinantes na configuração deste espaço urbano. Essas iniciativas foram tomadas dentro de um projeto urbanístico do Estado em convergência com interesses privados.

As chamadas Zonas de Especial Interesse Social (ZEIS) se configuraram nas áreas com prioridade no atendimento de melhorias habitacionais e, portanto, com prioridade nos programas de habitação. Por estar completamente inserido em uma ZEIS, o bairro Residencial

Jabaeté é fruto da gestão intencional dos órgãos públicos em concentrar nesse bairro grande parte do contingente que compunha o déficit habitacional de Vila Velha. O bairro, portanto, já chama o olhar para pesquisa sobre segregação, pois está localizado em uma região afastada do centro da cidade de Vila Velha, dentro da Região 5 (Grande Jucu), denominada por muitos vilavelhenses como "anexo" de Vila Velha, com tendências pejorativas.

O termo "anexo" escancara a dificuldade de reconhecimento da alteridade espacial. Significa dizer que as valorizadas áreas centrais de Vila Velha demonstram relações de habitação conectadas aos interesses especulativos e a interesses políticos específicos, reprodutores da valorização imobiliária e do imaginário de qualidade de vida habitacional, em detrimento das áreas periféricas.

Ou seja, vilavelhenses que nunca frequentam a Grande Terra Vermelha e o RVV contrastam hierarquicamente com um outro estereótipo de moradores e de paisagens da cidade, associado aos modos de vida elitistas, tal como o esplendor das áreas mais centrais e ligadas à orla, mais valorizadas por atributos especulativos, estruturais, históricos e de padrão social monetariamente elevado. Nesta direção, Carlos (2003, s.p.) diz que:

> [...] as formas urbanas guardadas na memória articulam espaço e tempo, construídas a partir de uma experiência vivida num determinado lugar. Nesse sentido a construção do lugar se revela, fundamentalmente, enquanto construção de uma identidade.

Na Câmara Municipal de Vila Velha em 2014, um vereador chegou a levantar uma proposta de emancipação para a Região da Grande Terra. A proposta não teve seguimento na Câmara e nem adesão das representações de moradores. Entretanto, o fato de a discussão da emancipação ter sido levantada já é revelador e nos permite problematizar o alcance da fragmentação que as desigualdades espaciais geram, ao ponto da possibilidade de ruptura burocrática da municipalidade.

Nessa perspectiva, a cidade de Vila Velha também expressa materialmente as desigualdades sociais. Isso implica construções de identidades e memórias diametralmente distantes, impostas pelos limites de uso, que dificultam o entrelace das relações espaço-temporais. Daí pode-se afirmar que o espaço urbano não se reproduz sem conflitos e contradições, inerentes à própria lógica capitalista e à reprodução de uma sociedade fragmentada. Processo que se reflete na propagação de novos habitats urbanos em formato de condomínio e que podemos associar à implementação do Residencial Vila Velha, na Região 5.

O processo de desapropriação do terreno onde o bairro Jabaeté fica localizado é fruto das pressões de movimentos sociais sobre a área denominada "Boca do Mato", efetivada em 1992, durante a administração estadual de Albuíno Cunha de Azeredo (1991-1995), em continuidade à política de promoção de assentamentos urbanizados e legalizados para fins de moradias de populações de baixa renda, implementada durante a gestão do ex-governador Max Mauro (1987-1991). O terreno foi adquirido pela Companhia de Habitação do Espírito Santo (COHAB– ES).

Fonte: Google Earth (2013), elaborado por Ronchi (2014).

Figura 3. Localização do Bairro Residencial Jabaeté e do Residencial Vila Velha.

Na Figura 3, podemos observar o quanto o Residencial Vila Velha se destaca na paisagem do bairro, também sob esta perspectiva aérea. A única obra de todo o bairro construída em formato de prédio. Os 93 edifícios preenchem a paisagem, adicionam diversidade de vidas e movimentam o bairro.

POR DENTRO DO RESIDENCIAL VILA VELHA

O Residencial Vila Velha faz parte do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV), carreado pelo Governo Federal. Para participar PMCMV é preciso que o candidato atenda a uma série de critérios. É preciso ter, obrigatoriamente, renda familiar de até R$ 1.600,00.

O Empreendimento é dividido em 3 Etapas de Construção, constando diferentes empresas construtoras para cada etapa, totalizando 1488 moradias, representando o maior empreendimento do PMCMV para pessoas de baixa renda do Estado do Espírito Santo. Os 12 “predinhos” (essa é a forma que os próprios moradores e a vizinhança se referem ao condomínio) enfileirados ao longo de aproximadamente 400 metros da Avenida França, surgem como ponto de referência em função da sua dimensão e distinção vertical na paisagem, onde predominam as construções horizontais.

Fonte: Foto de Edson Chagas.

Figura 4. Vista do condomínio Residencial Vila Velha.

São 93 edifícios com quatro pavimentos cada um. Cada edifício contém 16 apartamentos. O conjunto habitacional é dividido em três segmentos, cada um deles formado por 31 edifícios, o que totaliza 496 apartamentos por segmento.

No Condomínio, cada etapa possui: área de lazer descoberta (parque/quadra); área de lazer coberta (quiosque de 40m²); área de passeio (via de uso comum) e 273 vagas de estacionamento. Os espaços entre os edifícios são cobertos por grama contendo uma faixa de passeio.

A estimativa, segundo as construtoras, é de que cada segmento tenha uma população de 1.984 habitantes. Considerando os três segmentos, seriam 5.952 moradores, ou seja, representa uma densidade habitacional de 4 pessoas por domicílio. O Programa prevê que 3% das unidades sejam destinadas a idosos ou a Pessoas Com Deficiência (PCD). No Residencial Vila Velha, 78 unidades foram adaptadas para esse público, todas localizadas no primeiro piso, de forma a facilitar o acesso para essas pessoas.

O Residencial possui apartamentos compostos por sala de estar, 2 quartos, cozinha, banheiro e área de serviço, medindo 43,54 m². Com essa estrutura os apartamentos foram entregues. Conforme o senhor P., morador da 1ª etapa: "o apartamento estava prontinho, com pia, piso, torneiras e até as lâmpadas. Entramos e moramos".

DIGA ONDE MORAS E TEU LAR DIRÁ QUEM ÉS?

Os apartamentos padronizados originalmente não tinham nada de particular, eram homogêneos em sua estrutura. Mas, depois de ocupados, em cada lar, as pessoas tornaram próprios os seus espaços, constituíram sua habitação.

A sala é o maior cômodo do apartamento. "Cabe um sofá e a TV bem encaixadinhos, só fica difícil quando chega mais gente aqui, mas dá pra ficar bem confortável. Ali do lado ainda cabe uma mesinha de estudos", relata a moradora N., da 2ª etapa. A fala do Sr. P., morador da 1ª etapa, anuncia um novo momento em sua vida: "logo que minha companheira recebeu a chave apartamento, no 4º andar, nós nos mudamos [...] Eu saí do sufoco, morava nos fundos da casa dos meus sogros".

Relatos como esses demonstram a satisfação por realizarem o sonho da habitação. Sonho embutido em toda a complexidade que a casa própria representa. Assim, antecipamos que, nas relações de apropriação, o uso preenche o que antes era vazio, constrói um conteúdo diante da precariedade e persiste na realização afetiva com a moradia. O que corrobora com o registro de Pádua (2019):

> [...] É ao mesmo tempo o espaço empobrecido, pequeno, apertado, mas também o espaço da vida, da conquista da casa, que imporá novos problemas cotidianos: o acesso à cidade, a distância ao trabalho, a falta de espaço, a distância aos comércios maiores etc. (2019, p.480):

Ao nos referirmos a qualquer espaço de moradia, pertencente a qualquer pessoa e relativo a qualquer lugar, devemos cuidar para que nossas colocações se pautem também em aspectos afetivos, além da mera descrição sobre a estrutura, já que as paisagens de moradias pronunciam, deflagram sensações, sentimentos, percepções. Henri Lefebvre acrescenta que:

> [...] Só o confronto entre dados sensíveis tal como os percebe o sociólogo e como procura compô-los como conjunto, de um lado, e, de outro, os lugares, os tempos e as coisas percebidas pelas partes interessadas permite um conhecimento. [...] O sistema de objetos permite identificar e analisar o sistema das significações verbais, e reciprocamente (LEFEBVRE, 1965, p. 13).

Essa nova configuração de moradia em Jabaeté suscita mediação, pois os conflitos de convivência são eminentes e a resolução deles não vai mais ser tratada somente dentro dos limites da individualidade de cada lar. Morar em condomínio requer o entendimento de que outro também está contido ali. O muro e a guarita simbolizam a contenção do "outro".

Morar onde contém o outro significa enveredar-se em um constante movimento de mediação dos conflitos de uma moradia montada dentro da racionalidade urbanística: um empreendimento realizado e concretizado do gabinete à obra, sem a participação efetiva daqueles que seriam moradores, tratados como passivos diante das intencionalidades planificadas, distantes literalmente da "mão na massa" da obra.

Administrar com o outro, na coletividade que um condomínio pressupõe, é uma novidade a ser mediada no RVV. Nesse fluxo novo de habitação, compartilha-se a entrada e a saída, contém-se o morador e contém-se o visitante. É onde contém a prestação de serviço, a zeladoria, o cuidado. E onde também se contém o "outro", desconhecido.

Na articulação inseparável de produção e reprodução da vida, entendido aqui como necessidade radical do ser humano, sempre é possível encontrar alguns indícios de apropriação. Dessa forma, "há a necessária aproximação com a vida concreta e suas necessidades e desejos, propriamente humanos, o que remete à noção de apropriação" (PÁDUA, 2019, p.483).

Ou seja, o que foi concebido para os moradores dos "predinhos" tenta resumir o cotidiano à funcionalidade daquele espaço de moradia. Mas, em movimento contrário e também contraditório, os resíduos encontrados nas modificações personalizadas dos espaços interiores dos apartamentos e sobretudo nos espaços comuns, sinalizam a potência do vivido rumo a apropriação. Por isso,

> [...] o habitar não pode ser reduzido a cálculos, às prescrições exatas dos planejadores, porque se coloca como produção propriamente humana, a partir das necessidades do homem em seu processo de humanização e não a partir de concepções apriorísticas do que deve ser o morar, o habitat (PÁDUA, 2019, p.481).

Vale destacar que não há profissionais de zeladoria contratados. Portanto, toda a manutenção dos corredores e dos jardins é feita espontaneamente e necessariamente por moradores. Para não recairmos em hipocrisias, é preciso deixar claro que há moradores isentos de qualquer participação ou cuidado coletivo. Mas sustentamos que a permanente mediação desses cuidados se reflete em práticas conectadas ao horizonte do habitar lefebvreano, mesmo diante das dificuldades financeiras que vários moradores vivenciam.

Justamente por esses motivos, realçamos que destacar os resíduos de apropriação não constitui uma maneira hipócrita de clarear o que sobra dos processos e atividades sociais, mas sim, um modo de clarear os caminhos valiosos para outra organização social. Tal como faíscas de luz que acendem rotas de escape da lógica imperante.

Assim, junto a uma racionalidade homogeneizante, existem também indícios de apropriação que revelam o caminho do possível, registrados nas criativas modificações dos espaços comuns do residencial. Sem estarem somente arrebatados pelos fins de valorização para revenda, mesmo entre as diferentes Etapas do RVV, os blocos que contém os moradores mais envolvidos com seus espaços de moradia expressam esteticamente os cuidados gerados numa clara conexão com o valor de uso, próprias do Habitar lefebvriano.

É evidente que tais modificações estéticas, de tão positivas que são, acabam gerando maior valor de troca também. Fatos reveladores da permanente tensão entre valor de uso e valor de troca como produtora do espaço social de usos. Os desejos personalizados nos espaços de moradia ressaltam possibilidades e formas de resistência e reação às forças homogeneizantes. Desejos materiais, sim. Longe da negação da materialidade do mundo. A diferença é que ao expressá-los dialeticamente, tais desejos forçam o surgimento de questionamentos. Talvez

um esboço, um borrão de utopia social, a partir do significante coletivo de habitação, capaz de alcançar tanto o local quanto o global, que inspire a criação de espaços comuns onde se reivindique um poder de responsabilização sobre as decisões e promova ações que sejam críticas ao sistema capitalista. Possibilidades que conduzam à emancipação.

CONCLUSÕES

Nosso pensamento sobre a prática socioespacial no Residencial Vila Velha se debruça sobre o estudo do espaço. Da reprodução econômica e política, do espaço concebido, homogêneo, esvaziado. Mas também sobre o espaço vivido, da reprodução da vida das pessoas nesse recente habitat, que impõe novos desafios cotidianos. Portanto é necessário que haja uma relação mediada, agora consciente, entre os habitantes do RVV e a cidade que os contém, para que se perceba que a apropriação aflora na prática, mesmo em meio à dominação e à racionalidade técnica.

Henri Lefebvre apresenta um projeto rumo ao urbano, em permanente construção, pois trabalha com o presente, mas também com o futuro, o virtual. Projeto que está acontecendo ao mesmo tempo da dominação, rumo à novas possibilidades que alimentam a potência de uma outra sociedade, de outros espaços, outras práticas, na direção do habitar.

Para isso, é preciso reconsiderar o sentido da obra e substituir o domínio pela apropriação, fazer com que o impossível de hoje seja o possível de amanhã. É preciso pensar o urbano para além dos modelos do Estado e da empresa capitalista.

Considerando que "a paisagem provoca o pensar e que o pensamento se desdobra como paisagem" (COLLOT, 2013, p.12), concebemos um material educativo em forma de E-book[3], que busca sensibilizar o professor da Educação Básica para o tema "Educação na cidade" por meio de reflexões sobre a habitação. Essa aproximação pode inspirar o professor a incorporar essa perspectiva em sua práxis pedagógica. O mundo é um espaço que convida ao movimento que se faz visível na circulação, na viagem.

Ao construir intercâmbios, temos a oportunidade de avaliar nossa realidade espacial e assim agregar capacidades diversas para entender nossa própria identidade. Portanto, é de suma importância conhecer in lócus outros espaços habitacionais de Vila Velha, dentro e além do circuito comum de nossos cotidianos. Locais que possam nos inspirar, instigar os sentidos e promover uma reflexão sobre o nosso trabalho enquanto docentes e estudiosos do espaço social. A proposta de Viagem Formativa, detalhada no material educativo, busca esse sentido de que "é preciso transver o mundo" (Manoel de Barros).

A paisagem é uma imagem de mundo disposta a um observador desobrigado de suas ocupações cotidianas. Mas diante da diversidade do mundo que se apresenta aos sentidos, impõe-se um recorte seletivo, assim a paisagem torna-se representação, para além das bases morfológicas e geográficas, como únicas portadoras de significações. Mas, a paisagem, como amplo sentido sinestésico, também representa o reencontro da razão com a emoção, um olhar sensível, o sentido afetivo da experiência paisagística. Consideramos que um trabalho pedagógico que tenha o espaço e a paisagem como dimensão de aprendizado deve

dispor de diferentes linguagens, que poderão proporcionar ao docente e ao estudante a elaboração de saberes sobre os espaços onde ele e outros sujeitos sociais vivem.

Por fim, sabemos que a espacialidade tem tomado as ciências sociais e as questões sobre o espaço têm recebido grande atenção, estendendo-se para além da Geografia. Essas novas configurações espaço-temporais que se materializam no mundo anseiam por novas abordagens, correspondentes às condicionantes sociais da atualidade.

Pensar o habitar, nesse sentido, é pensar a vida concreta na cidade e, assim, desvelar a necessidade da luta de classes no contexto da vida urbana. É deslindar a cidade como lugar de mediação das dimensões do espaço percebido / concebido / vivido.

NOTA

3 Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1369>.

REFERÊNCIAS

BESSE, Jean-Marc. **Ver a Terra:** seis ensaios sobre paisagem e geografia. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CARLOS, A. F. A. A questão da habitação na metrópole de São Paulo. **Scripta Nova.** Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona, v. VII, nº 1461, agosto de 2003.

CÔCO. Dilza; LEITE, Priscila de Souza Chisté; DELLA FONTE, Sandra Soares; MACEDO, Érika Sabino de. **Educação na Cidade**: diálogos e caminhos do Gepech. São Carlos: Editora Pedro&João, 2021.

LEFEBVRE, Henri. **A Cidade do Capital**. Tradução Maria Helena Rauta Ramos e Marilene Jamur. Rio de Janeiro. DP&A 2001. 2ªedição.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, (1970) 2004.

LEFEBVRE, Henri.**La presencia y la ausencia**: contribuición a la teoria de las representaciones. México: Fondo de Cultura Econòmica, 1983[1980]. 277p.

LEFEBVRE, Henri.**La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 2001.

PÁDUA, R. F. O habitar como horizonte utópico**. Geousp – Espaço e Tempo** (Online), v. 23, n. 3, p. 478-493, dez. 2019, ISSN 2179-0892.

RIBEIRO, João Nolasco. **Deslindar a Cidade:** Habitar no Habitat do Residencial Vila Velha. IFES, 2021. Dissertação.

RONCHI, Pedro. **Expansão urbana e o Programa Minha Casa, Minha Vida na região metropolitana da Grande Vitória.** UFES, 2014. Dissertação**.**

SARTÓRIO, Fernando Domingos Vieira. **Uma geopolítica do urbano:** grande Terra Vermelha, região metropolitana da Grande Vitória-ES. UFES, 2012. Monografia.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaro. Aglomerados periféricos: a expressão da tradicional pobreza e da segregação nas cidades brasileiras. **Fronteiras - Revista de História**, vol. 21, núm. 38, p. 198-222. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3068

DA CIDADE COMO OBRA E ESPAÇO DE LUTAS

FROM THE CITY AS A WORK AND SPACE OF STRUGGLES

DESDE LA CIUDAD COMO OBRA Y ESPACIO DE LUCHAS

André Luiz Neves Jacintho[1]
Letícia Queiroz de Carvalho[2]

RESUMO: O artigo em tela pretende discutir questões acerca do direito à cidade e as suas produções, por meio de uma pesquisa bibliográfica com viés qualitativo, sob a ótica dialógica do discurso. Para tanto, traça um breve perfil do quadro de modernização das cidades brasileiras no séc. XX, apontando alguns problemas causados por esse processo. Destaca ainda o caráter alienante do processo de modernização e, por fim, discute a tomada de consciência através das produções artísticas da cidade, principalmente a literatura.

Palavras-chave: Cidade. Direito à Cidade. Modernização. Literatura.

ABSTRACT: The on-screen article aims to discuss questions about the right to the city and its productions, through a bibliographic research with qualitative bias, from the dialogical perspective of discourse. To this end, it outlines a brief profile of the modernization of Brazilian cities in the 19th century. xx, pointing out some problems caused by this process. It also highlights the alienating character of the modernization process and, finally, discusses awareness through the artistic productions of the city, especially literature.

Keywords: City. Right to the city. Modernization. Literature.

1 Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. Docente efetivo da rede estadual de ensino do ES. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6020-7634. E-mail: andretcho@gmail.com
2 Pós-Doutora em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo; Coordenadoria do Mestrado Profissional em Letras. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0519-6746. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

RESUMEN: El artículo en pantalla tiene como objetivo discutir cuestiones sobre el derecho a la ciudad y sus producciones, a través de una investigación bibliográfica con sesgo cualitativo, desde la perspectiva dialógica del discurso. Con este fin, esboza un breve perfil de la modernización de las ciudades brasileñas en el siglo 19. xx, señalando algunos problemas causados por este proceso. También destaca el carácter alienante del proceso de modernización y, finalmente, discute la conciencia a través de las producciones artísticas de la ciudad, especialmente la literatura. literatura.

Palabras clave: Ciudad. Derecho a la ciudad. Modernización. Literatura.

INTRODUÇÃO

> Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.
> (*Bertold Brecht*)

A Cidade foi tomada pelo capital. Os espaços urbanos foram sitiados pelos seus "proprietários". A rua pertence aos carros. Os prédios, às corporações nacionais e internacionais. O espaço urbano foi *fetichizado,* isto é, foi transformado em mercadoria e comercializado, mas seu valor é muito superior ao valor real empregado em sua composição, fazendo com que aqueles que empregaram seu trabalho nele, não possam desfrutá-lo.

A nós, sobraram apenas os espaços periféricos e os resquícios da urbanização. Somos empurrados para cada vez mais longe dos centros e nos apropriamos apenas dos "restos" desse processo. Segundo o geógrafo Leonardo Delfim Gobbi[3] (2016), até 1950 o Brasil era um país predominantemente rural. Mais de 60% da população vivia no campo e trabalhava na agricultura. Figurava entre os principais produtos brasileiros o café.

A partir de 1930, com a concentração fundiária e a mecanização do campo, os trabalhadores agrícolas veem-se obrigados a deixar o campo e a buscar novas oportunidades de emprego nas Cidades, que passaram a recebê-los e a acomodá-los nas periferias urbanas.

A partir de 1950, nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, que promoveram a industrialização do país, intensifica-se o processo de urbanização. O crescimento das Cidades, principalmente no Sudeste, torna-se assombroso. Se em 1940, apenas 31% da população vivia nas Cidades, essa proporção praticamente se inverte em 1980, quando apenas 34% da população permanecem no campo. Em 2010 esse número se reduz a impressionantes 16%.

Apesar de rápido, o processo de urbanização brasileiro é desigual. Embora o país tenha se tornado predominantemente urbano, as regiões se desenvolveram de maneira irregular, o que causou uma enorme diferença de concentração de renda. O Quadro 1 a seguir mostra as taxas de urbanização brasileiras.

Quadro 1. Taxa de Urbanização das Regiões Brasileiras (IBGE).

Região	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2007	2010
Brasil	31,24	36,16	44,67	55,92	67,59	75,59	81,23	83,48	84,36
Norte	27,75	31,49	37,38	45,13	51,65	59,05	69,83	76,43	73,53
Nordeste	23,42	26,4	33,89	41,81	50,46	60,65	69,04	71,76	73,13
Sudeste	39,42	47,55	57	72,68	82,81	88,02	90,52	92,03	92,95
Sul	27,73	29,5	37,1	44,27	62,41	74,12	80,94	82,9	84,93
Centro Oeste	21,52	24,38	34,22	48,04	67,79	81,28	86,73	86,81	88,8

Fonte: IBGE. Séries históricas e estatísticas (2007).

Como se pode notar pelo quadro, a região Sudeste é aquela que mais se urbanizou desde o início do processo, acompanhada pelo Centro-Oeste e pelo Sul. Isso se deu, pois no Sudeste instalaram-se a maior parte das indústrias do país. Recebendo grandes fluxos migratórios, principalmente do Nordeste. Desde a década de 1960, a região acomoda mais habitantes nos meios urbanos que nos rurais. A região Centro-Oeste passou a receber mais habitantes a partir da construção da Cidade de Brasília. Isso atraiu muitos trabalhadores, principalmente do Norte e Nordeste brasileiro.

A região Sul, por sua tradição familiar agroindustrial, manteve uma taxa de urbanização lenta até a década de 1970. Pois poucos eram os trabalhadores que deixavam o campo para as áreas urbanas.

As regiões Norte e Nordeste possuem as menores taxas de urbanização brasileiras. Isso se dá, pois o Nordeste foi afetado por várias correntes migratórias para as demais regiões e o pequeno desenvolvimento econômico das Cidades nordestinas. Já a região Norte, que na década de 1960 era a segunda mais urbanizada, perdeu muitos trabalhadores para a região Sudeste durante o processo de industrialização desta.

Os processos de urbanização acarretam consequências às regiões afetadas. Em sua maioria, os governos não estão preparados para lidar com as questões que envolvem a população dos grandes centros. Entre os problemas causados pelo rápido crescimento da população urbana estão a favelização, a violência e a poluição.

Na maioria das grandes Cidades brasileiras há ocupações de áreas irregulares. Essas ocupações foram causadas pela migração de grandes contingentes em busca de trabalho e a falta de políticas habitacionais, que até hoje são escassas no Brasil.

A partir dessas considerações iniciais, pretendemos no artigo em tela discutir questões acerca do direito à cidade e suas produções, por meio de uma pesquisa bibliográfica com viés qualitativo, sob a ótica dialógica do discurso. Destacaremos, nesse diálogo, o caráter alienante do processo de modernização e, por fim, discutiremos a tomada de consciência através das produções artísticas da cidade, principalmente a literatura em suas potencialidades para uma leitura crítica do espaço urbano.

A ALIENAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

Para Henri Lefebvre (2001) o motor da urbanização é a industrialização. Urbanização que não se encerra na questão da indústria, já que a Cidade preexiste antes da indústria, mas que em grande parte advém dela. Não à toa, as maiores Cidades brasileiras são as mais industrializadas: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília – esta não figura entre as mais industrializadas hoje, mas explica-se pelo grande fluxo de pessoas que recebeu durante sua construção, em 1950.

Essa industrialização da Cidade acabou por transformá-la também em produto. Um produto social, sem dúvida, trabalho materializado, mas ao mesmo tempo alienado. Alienado, pois, mesmo que produzida pelo trabalhador, não lhe pertence. Zé Geraldo, em 1979, gravou uma canção que se tornou um de seus clássicos: Cidadão. Reproduzo a primeira estrofe da música que ilustra bem a nossa discussão:

> Tá vendo aquele edifício moço?
> Ajudei a levantar
> Foi um tempo de aflição
> Eram quatro condução
> Duas pra ir, duas pra voltar
> Hoje depois dele pronto
> Olho pra cima e fico tonto
> Mas me chega um cidadão
> E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
> Ou tá querendo roubar?
> Meu domingo tá perdido
> Vou pra casa entristecido
> Dá vontade de beber
> E pra aumentar o meu tédio
> Eu nem posso olhar pro prédio
> Que eu ajudei a fazer
> (GERALDO, 1979)

Esse trecho nos parece emblemático, pois nos dá a dimensão da capacidade de exclusão que a Cidade pode causar às pessoas. Apesar do trabalho realizado, o cidadão não tem acesso àquilo que construiu. Essa imagem é ainda pior quando nos deparamos com a realidade concreta brasileira. Embora nos sejam cobrados impostos, não usufruímos de saúde, segurança, educação, transporte de qualidade. Ficamos a observar aquilo que construímos, ou pelo menos pagamos para ser construído, e repetimos: "eu nem posso olhar pro prédio/ que eu ajudei a fazer"(GERALDO, 1979).

Por concentrar em si grande parte das necessidades humanas da vida moderna – escolas, assistência médica, transporte, água, luz, esgoto, telefone, atividades culturais e

lazer -, o solo urbano é disputado e torna-se mercadoria, pois pertence ao capital privado e quem quiser usufruir dele tem de pagar. Seu valor varia entre o valor de uso, que está relacionado àquilo que a Cidade pode oferecer, e seu valor de troca, que variará de acordo com o tempo e o espaço. A valorização dos espaços se dá através das condições que a localização oferece aos seus moradores. Quando mais vantagens, mais valorizados. A questão do tempo relaciona-se com os usos e costumes de cada sociedade. Por exemplo, a valorização da moradia perto da praia, hoje é um desejo caro e poucos terão condições de realizar, mas outrora, quem morava próximo ao mar eram as pessoas que sobreviviam dele.

Carlos (2008), uma geógrafa brasileira que estuda o direito à cidade, fala da valorização e desvalorização dos espaços e sua apropriação pelo capital. Para ela as classes mais abastadas habitam as melhores áreas da Cidade e usufruem de seu *status* e serviços, porém, quando essas áreas passam a receber populações marginais e o seu "prestigio" diminui, as classes dominantes as abandonam, com isso os serviços prestados pelo Estado também se escasseiam tornando essas áreas, antes "nobres", agora desvalorizadas. Os recursos destinados a elas se esvaem e todo o esplendor conhecido fica só na memória – caso da Cidade Alta, em Vitória. Outras parcelas da população habitam áreas ainda mais degradadas, onde os serviços do Estado são escassos. Os bairros da periferia e as favelas são exemplos latentes da falta de cuidado dos governos com as populações mais carentes.

Assim, ao cidadão que não consegue adquirir seu espaço nem no centro, nem na periferia, reservados estão os semáforos, as esquinas, as marquises, os bancos públicos, como podemos observar em várias Cidades brasileiras, inclusive em Vitória, capital do Estado do Espírito Santo.

Lefebvre (2001) propõe que se faça uma nova reflexão, que se lance um novo olhar sobre a Cidade, que se redefinam as "formas, funções, estruturas da Cidade (econômicas, políticas, culturais etc.)", também é preciso analisar as necessidades antropológicas dos cidadãos urbanos. Não se pensar a sociedade apenas na perspectiva capitalista do consumo, é preciso reconhecer suas necessidades de humanização,

> [...] opostas e complementares, necessidades de segurança e de abertura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e do imprevisto, de unidade e de diferença, de isolamento e de encontro, de trocas e de investimentos, de independência (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediaticidade e de perspectiva a longo prazo (LEFEBVRE, 2001, p. 105).

As necessidades de aprimorar os sentidos, de exercitar a criatividade e de fruir das artes, da imaginação e dos símbolos espalhados pela Cidade são primordiais para o nosso processo de humanização. Diante dessa perspectiva, a realização de todas as necessidades da sociedade urbana se dá através do embate das classes sociais. A cidade se torna um campo de lutas.

O Estado se organiza para manter a lógica capitalista (pois seus "diretores" são os grandes proprietários), "[...] gerenciando conflitos que possam interferir na realização do ciclo do capital, seja produzindo infraestrutura, seja controlando salários de modo a mantê-los baixos, etc." (CARLOS, 2008, p. 85).

No entanto, a sociedade urbana não está acabada – as constantes obras que atrapalham o trânsito e o atendimento nos hospitais, as ocupações das escolas, nos mostram isso – ela continua se refazendo todos os dias. A construção de uma realidade urbana mais humana, mais acolhedora depende da luta, da apropriação dos espaços, da difusão do conhecimento e da apropriação da Cidade enquanto lugar de satisfação de necessidades da sociedade urbana, que hoje é maioria no Brasil e no mundo.

Um elemento fulcral nessa luta de apropriação cultural da Cidade é a Literatura em suas variadas formas de expressão e em suas potencialidades nos processos de sensibilização e compreensão das condições objetivas em que vivemos e nas quais nos reconhecemos para além do universo ficcional. Desse modo, perceber a Literatura no campo de lutas da Cidade é também resistir às situações excludentes no contexto urbano.

A LITERATURA NO CAMPO DE LUTAS DA CIDADE.

> Nova York era um espaço inesgotável, um labirinto de caminhos intermináveis, e por mais longe que ele andasse, por melhor que conhecesse seus bairros e ruas, a cidade sempre o deixava com a sensação de estar perdido. Perdido não apenas na cidade, mas também dentro de si mesmo. Toda vez que saía para dar uma volta, tinha a sensação de que estava deixando a si mesmo para trás e, ao se entregar ao movimento das ruas, ao reduzir-se a um olhar observador, ele se descobria apto a fugir da obrigação de pensar, e isso, mais do que qualquer outra coisa, lhe trazia uma certa paz, um saudável vazio interior (AUSTER, p. 7,1999).

A arte – em nosso caso, especificamente a literatura – antecipa ou "pressente" o urbano como lugar de *habitar*. No trecho utilizado como epígrafe deste tópico, vemos o protagonista satisfazendo sua necessidade de "solidão" e de "desperdício de energia" na Cidade. Apesar do estranhamento inicial, Quinn se torna parte de Nova York e o sentimento de estranhamento é transformado em pertencimento àquela metrópole caótica, mas ao mesmo tempo acolhedora dos sentimentos e contradições do personagem.

Qualquer estudo feito sobre a cidade de Nova York que a aponte como grande metrópole mundial, uma das cidades mais populosas e ricas do mundo, centro do poder político e econômico mundial, não será capaz de dizer o que Nova York é para seus habitantes. Os estudos científicos, estatístico-matemáticos, demográficos apontam para aspectos objetivos das cidades, a subjetividade só pode ser apreendida pela arte, pois estas "se concentram no ser humano", são as artes que refletem a sociedade e não a natureza, segundo Konder (2005).

Quando a Cidade aparece na literatura, na pintura, no cinema etc., ela se revela em detalhes que a cotidianidade não nos permite conhecer. Revelam-se lugares, personagens, detalhes "secretos" que só aqueles com o olhar mais apurado conseguem observar. Enquanto não tomarmos contato com essas manifestações artísticas, esses segredos nos serão negados. Daí a necessidade de lermos, ouvirmos e conhecemos as produções

sobre a cidade, pois as artes nos revelam os humanos e, enquanto humanos também, o conhecimento sobre nós mesmo é o que nos humaniza.

Para o filósofo marxista, Leandro Konder, citado acima, apenas o convívio com o outro é capaz de socializar o homem. Pois é no convívio com outros homens que a identidade é construída, o que nos aproxima e o que nos distingue só podem ser observados a partir do encontro. Apesar de toda valorização individual, por qual o homem tem passado nas últimas décadas, é na sociedade – e por que não na Cidade - no contato, na troca de experiências que o sujeito se constitui, e essa troca pode – e deve – ser realizada no convívio com os de sua espécie e nas experiências artísticas construídas socialmente, visto que as artes são produtos do trabalho de outros seres humanos e por isso, como compartilhamos a mesma espécie, "fruto do nosso penoso trabalho".

Elmo Elton (1925-1988), poeta capixaba, cuja obra pesquisamos, revela-nos personagens que a grande História apaga. O homem do mar, a rendeira, os tipos populares, todos esses que os livros ignoram – em nossa já escassa história – são matéria da obra poética do autor. Os sujeitos de seus poemas – e de sua prosa – por vezes têm suas estórias soterradas pela História dos "grandes homens", dos acontecimentos, das crises econômicas, mas essas estórias pertencem a todos os homens. Drummond nos dois últimos versos do poema *Infância* fala da "grandiosidade da estória do homem comum: "E eu não sabia que minha história/ era mais bonita que a de Robinson Crusoé" (ANDRADE, 2001, p.6).

Para Elton os marinheiros e habitantes da beira do mar eram a matéria-prima de sua poesia. Suas venturas e desventuras eram caras ao poeta, que fez com que o capixaba voltasse os olhos para o mar e seus trabalhadores. No poema "História Praieira", Elton narra a tristeza do marinheiro por seu barco ter sido levado pelo mar; já em "Cantiga de uma rendeira", narra a satisfação da rendeira por ser reconhecida pela qualidade de seus bordados em toda a região; no poema "No cais de Vitória", o poeta, nos dois últimos versos, consegue transmitir o que a partida de cada navio leva da cidade: "Navio, em Vitória,/ carrega saudades" (ELTON, 1976, p.19).

As vozes que Elmo Elton capturou em seus poemas fazem da Cidade o lugar próprio da polifonia. Cada um dos sujeitos que falaram na obra poética de Elton percebem a cidade, e o mar, de um ponto de vista diferente e nos revelam a paisagem num olhar que a nós é impossível. O barqueiro atenta para o mar, e de lá espera o "milagre da multiplicação"; a rendeira "nascida do mar" busca nas águas os temas de seu bordado; o marinheiro vê os barcos partindo carregados de saudade. Essas visões são caras àqueles que buscam conhecer a cidade, pois esta não se revela em sua inteireza através do discurso oficial, dos sensos, das pesquisas. É preciso ouvir as vozes dos seus habitantes para se conhecer verdadeiramente de qual cidade estamos tratando. "De uma cidade não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas as respostas que dá as nossas perguntas" (CALVINO, 1998, p. 44).

Alguns autores tomaram a própria Cidade como fruto de suas reflexões. O olhar se amplia, o microscópio social[4] se afasta do sujeito e toma a Cidade como foco de suas observações. Segundo Lefebvre (2001), Atlântida, cidade mítica descrita por Platão no

Critias, antes de sua destruição pelos deuses, incorporava o ideal de Cidade harmoniosa, justa, próspera. Seria essa Atlântida o ideal citadino?Será a literatura – e a arte – capaz de fazer emergir da imaginação criadora os ideais que a sociedade pretende? Baudelaire, em *Flores do Mal,* fala das paisagens parisienses, que representam o caos e a ordem das transformações do homem moderno e suas contradições.

> E desta terrível paisagem,
> E que jamais mortal olhou,
> Esta manhã ainda a imagem
> Vaga e longe, me arrebatou.
>
> O sono é de milagres pleno!
> Por um capricho singular,
> Tinha eu banido do terreno
> O vegetal irregular,
>
> Pintor de genial fantasia,
> Sentia em meu quarto sem preço
> A embriagante monotonia
> Da água, do metal e do gesso.
>
> Babel que é toda colunatas,
> Era um palácio indefinido,
> De piscinas e de cascatas
> Sobre o ouro fosco e o ouro brunido;
>
> Depois as cataratas densas,
> Como cortinas de cristal,
> Eram fascinações suspensas
> Pelas muralhas de metal.
> [...].
> (BAUDELAIRE, 2012p. 62)

O poeta francês consegue fazer emergir a paisagem urbana, confusa, mas ao mesmo tempo reveladora do homem moderno, em meio ao caos e às contradições do cenário urbano.

Em uma experiência na cidade de São Paulo, o antropólogo italiano Massimo Canevacci revela no livro **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana que:

> [a] Cidade que se comunica com vozes diversas e todas copresentes: uma cidade narrada por um coro polifônico, no qual os vários itinerários musicais ou os materiais sonoros se cruzam, se encontram e se fundem, obtendo harmonias mais elevadas ou dissonâncias, através de suas respectivas linhas melódicas. (CANEVACCI, 1993, p. 16).

No Brasil, entre outros tantos, Drummond, no seu *poema de sete faces*, expressa as contradições do cenário urbano. Esse cenário causa confusão e organização, pois como realização humana a Cidade é também produto do nosso trabalho, apesar de alienado.

> [...] As casas espiam os homens
> que correm atrás de mulheres.
> A tarde talvez fosse azul,
> não houvesse tantos desejos.
>
> O bonde passa cheio de pernas:
> pernas brancas pretas amarelas.
> Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
> Porém meus olhos
> não perguntam nada.
> [...]
> (DRUMMOND, 2001, p. 07)

Casas, homens, mulheres, desejos, bonde e pernas, todos se misturam no tecido urbano e fazem parte do emaranhado de sensações que a Cidade nos causa. Essas sensações fazem parte da humanização que a Cidade, a literatura e as artes nos legam. Lefebvre, já citado, e Candido (1995) concordam que a criatividade e a imaginação são necessidades humanas. Para Candido

> [...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 1995, p. 243).

Alinhados às perspectivas dos autores citados, entendemos o direito à Cidade e à literatura como inalienáveis, caso os sejam, corre-se o risco de aleijar a formação do homem. Por isso, promover o acesso à Cidade e à literatura é imperativo ao homem moderno.

LITERATURA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E APROPRIAÇÃO.

A arte, e por conseguinte a literatura, é imanentemente social. Seu contexto de produção é influente em sua forma e conteúdo, portanto, segundo Volochínov (2011, p.151), "[...] a teoria da arte não pode ser senão uma sociologia da arte".

Se, como o linguista russo, compreendemos a arte como construção social, não deixamos de perceber a cidade também como tal. Mais que isso, entendemos que a Cidade, enquanto espaço social, político, econômico etc., influencia grandemente as produções artísticas, os textos e autores citados acima corroboram nossa posição. Assim, defendemos a valorização e, mais ainda, a publicização das obras artísticas das Cidades, mais especificamente, a literatura. Pois se ela é fundamental a humanização, como postula Candido, se ela é capaz de substituir todas as outras disciplinas, pois "assume muitos saberes", segundo Barthes (1977), concluímos que através dela podemos entrar em contato com tudo que o capitalismo nos nega. É através dela que nos apropriamos dos saberes construídos – inclusive o saber da Cidade - e sistematizados pela humanidade e será através dela que nos tornaremos humanos capazes de constranger o sistema vigente, encarando-o de maneira aguerrida, questionando-o em seus fundamentos, em suas contradições, que também não escapam ao olhar atento do escritor.

A literatura traz à tona vozes que nunca seriam ouvidas pela História, vozes que foram e continuam sendo caladas pelo discurso amenizador, hegemônico, esse discurso em nosso tempo torna-se cada vez mais perigoso – "Não pense em crise, trabalhe" – não se incomode com a tragédia a seu lado, continue buscando o seu sustento, afinal "farinha pouca, meu [seu] pirão primeiro". Em tempos de crise o discurso das minorias sempre será suprimido. Simone de Beauvoir, numa de suas famosas frases, disse: "Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida." Concordamos com Beauvoir e acrescentamos: não só os direitos da mulher, mas de todos que não fazem parte das classes dominantes.

Konder (2005) fala da tragédia grega de Sófocles sobre Antígona, que por ser mulher não tinha direito à cidadania, não era dona do corpo, não votava, mas mesmo assim tem sua voz ouvida por causa do escritor. Outros casos são recorrentes na Literatura: os relatos de Anne Frank (1947), menina judia, que viveu com sua família e outras pessoas os horrores do holocausto, escondidas por quase dois anos em um sótão. Sua voz, dependesse de seus algozes, seria calada para sempre, mas sua memória foi preservada graças aos seus escritos diários. Carolina de Jesus e seu **Quarto de despejo** (1960) é outro relato que causa abalos no *status quo*, pois expõe as contradições da cidade, sua desigualdade e o esquecimento a que as minorias estão sujeitas. Além dos já citados, lembramos ainda de Rubem Fonseca e

o "Feliz ano novo" (1975), conto que causa espanto por sua violência e pela maneira fria do narrador descrever sua noite de ano novo ao lado de Pereba e Zequinha.

Por evidenciar as vozes daqueles que muitas vezes são silenciados, a literatura acaba por ser se transformar num instrumento de resistência. Apesar do mercado editorial e seus *best-sellers* de historinhas românticas e de superação, ainda há espaço para produções criticas, que busquem a transformação da realidade.

A literatura como forma de realidade e representação nos empodera de tal maneira que nos faz perceber que a vida é muito mais que aquilo que imaginávamos. Ela tem um poder desbravador das coisas insuspeitas. Barthes afirma:

> [...] a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradiade noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1977, p. 17).

É este saber que nos interessa, pois se a literatura "sabe muito sobre os homens" sabe as suas conquistas, derrotas, venturas e desventuras, mas também sabe sobre a Cidade, que não é outra coisa senão construção humana, social. Esse saber da literatura nos interessa – ele e tantos outros -, pois nos fará questionar a alienação do espaço urbano, sua constituição e apropriação pelo capital, seu sítio privado.

Entendendo esse processo de alienação, poderemos nos enfileirar contra a dominação capitalista e respondê-la de maneira viva e eficaz. Poderemos nos questionar sobre como o tecido urbano é capaz de moldar a vida cotidiana. O quanto a expulsão da Cidade nos proporciona uma rotina estressante, causada pelos transportes públicos, pela falta de acesso aos bens culturais disponíveis nos centros, a música, o teatro, a dança, a própria arquitetura, tão diferente dos bairros periféricos. Todos esses bens que estão disponíveis nos centros urbanos nos são negados, por vezes, só pela distância. Quem depois de um dia de trabalho tem coragem de encarar mais algumas horas de carro, ou de ônibus, ou de metrô para acompanhar uma peça, um espetáculo de dança, ou um show, nem que seja de seu artista predileto?

São esses questionamentos que, a partir da tomada de consciência de nosso direito à cidade pela literatura, deveremos nos fazer, e fazer a outros, pois não nos interessa apenas a liberdade individual, é preciso transformar a realidade concreta a nossa volta. É

preciso quebrar os grilhões da alienação e promover uma nova apropriação da Cidade, da literatura, dos bens construídos pela sociedade.

Enfim, esperamos, através da literatura – e por que não, das artes – nos apropriar de tudo quanto produzimos, do discurso ao concreto, do trabalho de nossas mãos às obras de ficção, pois tudo nos pertence, pois tudo foi construído por nós, humanos.

NOTAS

3 GOBBI, Leonardo Delfim. Urbanização Brasileira. Disponível em: <http://educacao.globo.com/geografia/assunto/urbanizacao/urbanizacao-brasileira.html>. Acesso em 20 0ut. 2021.
4 BURKE, Peter. **História e teoria social***;* tradução Klauss Brandini Gerhardt, Ronei de Venência Majer. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummod de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Record. 2001.
AUSTER, Paul. **A trilogia de Nova York.** Tradução, Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**: tradução, introdução e notas Ivan Junqueira. - [Ed. especial]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
BARTHES, Roland. **Aula.**Tradução, Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
BURKE, Peter. **História e teoria social***;* tradução Klauss Brandini Gerhardt, Ronei de Venência Majer. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.
CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. (Tradução: Diogo Mainardi). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
CANEVACCI, M. **A cidade polifônica:** ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
CARLOS, Ana Fani A. **A cidade.** São Paulo: Contexto, 2008.
ELTON, Elmo. **Poemas**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1976.
IBGE. **Censo demográfico 1940-2010**. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122.> Acesso em 21 de novembro de 2021.
KONDER, Leandro. **As artes da Palavra:** Elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.
LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade.** Tradução, Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
GERALDO, Zé. **Terceiro Mundo.** São Paulo: CBS. 1979. LP.
VOLOCHÍNOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3069

PAULO FREIRE, ENSINO, ESPAÇOS-NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO NA PAISAGEM URBANA E A FORMAÇÃO INICIAL E LITERÁRIA DO PROFESSOR DO CAMPO

PAULO FREIRE, TEACHING, SPACES-NOT FORMAL EDUCATION IN THE URBAN LANDSCAPE AND THE INITIAL AND LITERARY FORMATION OF THE TEACHER OF THE FIELD

PAULO FREIRE, LA ENSEÑANZA, LOS ESPACIOS-NO LA EDUCACIÓN FORMAL EN EL PAISAJE URBANO Y LA FORMACIÓN INICIAL Y LITERARIA DEL MAESTRO DEL CAMPO

Letícia Queiroz de Carvalho[1]
Soraya Ferreira Pompermayer[2]

RESUMO: O texto em tela objetiva investigar a formação inicial de professores, a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LedoC/UFES), campus Goiabeiras e como esta contribui para a formação do professor leitor nas escolas do campo e também em espaços-não formais da paisagem urbana, tendo o seguinte problema de pesquisa: de que modo a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LedoC/UFES) contribui para formação do professor leitor e da leitura literária nas escolas do campo e em espaços-não formais de educação na paisagem urbana. Será realizada no Grupo de Pesquisa (CNPq) "Culturas, Parcerias e Educação do Campo" do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa "Docência, Currículo e Processos Culturais". Trabalha com pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire e Gadotti sobre a cidade educadora e espaços não formais de educação (2001, 2006). Ao mesmo tempo problematiza questões da Educação do Campo como práxis intercultural, a formação de professores, o rural e o urbano em Santos (2007), Souza (2002, 2012), Leite (1999), Molina (2017), Leite (1999), Foerste (2004), Braga (2012), dentre outros. Aprofundam-se, por meio desse cotejo teórico, diálogos sobre leitura literária, formação do leitor, formação do professor leitor, cidade educadora e educação em Freire (1991), Candido (2011), Silva (2003) Kramer (1998, 2000). Tal interlocução teórica aponta tensionamentos e resistências quando outras vozes de sujeitos invisibilizados historicamente dos processos educativos potencializam culturas

1 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0519-6746. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br
2 Doutoranda do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Docente efetiva da Rede Estadual de Educação do ES. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0115-2850. E-mail: sorayap41@gmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

e saberes populares na universidade e que podem impactar as salas de aula da Educação do Campo, bem como espaços não-formais de ensino na paisagem urbana propiciando um trabalho de valorização do texto literário e uma visão ampliada do contexto urbano.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Inicial de Professores. Leitura Literária. Paisagem urbana.

ABSTRACT: The text on screen aims to investigate the initial training of teachers, from the Degree in Field Education of the Federal University of Espírito Santo (LedoC/UFES), Goiabeiras campus and how this contributes to the formation of the teacher reader in the schools of the field and also in non-formal spaces of the urban landscape, having the following research problem: how the Degree in Field Education of the Federal University of Espírito Santo (LedoC/UFES) contributes to the formation of the reading teacher and literary reading in the schools of the field and in non-formal spaces of education in the urban landscape. It will be held in the Research Group (CNPq) "Cultures, Partnerships and Field Education" of the Graduate Program in Education, in the Research Line "Teaching, Curriculum and Cultural Processes". It works with theoretical and methodological assumptions of Paulo Freire and Gadotti about the educating city and non-formal spaces of education (2001, 2006). At the same time, it problematizes issues of Rural Education as intercultural praxis, teacher training, rural and urban education in Santos (2007), Souza (2002, 2012), Leite (1999), Molina (2017), Leite (1999), Foerste (2004), Braga (2012), among others. Through this theoretical comparison, dialogues on literary reading, reader training, teacher-reading training, educating city and education in Freire (1991), Candido (2011), Silva (2003) Kramer (1998, 2000) are deepened. This theoretical dialogue points to tensions and resistances when other voices of subjects historically invisible from educational processes enhance popular cultures and knowledge in the university and that can impact the classrooms of Campo Education, as well as non-formal teaching spaces in the urban landscape providing a work of valorization of literary text and an expanded view of the urban context.

Keywords: Country Education. Initial Teacher Training. Literary Reading. Cityscape.

RESUMEN: El texto en pantalla tiene como objetivo investigar la formación inicial de los docentes, de la Licenciatura en Educación de Campo de la Universidad Federal de Espírito Santo (LedoC/UFES), campus Goiabeiras y cómo esto contribuye a la formación del profesor de lectura en las escuelas del campo y también en espacios no formales del paisaje urbano, teniendo el siguiente problema de investigación: cómo la Licenciatura en Educación de Campo de la Universidad Federal de Espírito Santo (LedoC/UFES) contribuye a la formación del profesor de lectura y lectura literaria en las escuelas del campo y en espacios no formales de educación en el paisaje urbano. Se realizará en el Grupo de Investigación (CNPq) "Culturas, Alianzas y Educación de Campo" del Programa de Posgrado en Educación, en la Línea de Investigación "Docencia, Currículo y Procesos Culturales". Trabaja con supuestos teóricos y

metodológicos de Paulo Freire y Gadotti sobre la ciudad educadora y los espacios no formales de la educación (2001, 2006). Al mismo tiempo, problematiza temas de Educación Rural como praxis intercultural, formación docente, educación rural y urbana en Santos (2007), Souza (2002, 2012), Leite (1999), Molina (2017), Leite (1999), Foerste (2004), Braga (2012), entre otros. A través de esta comparación teórica, se profundizan los diálogos sobre lectura literaria, formación lectora, formación docente-lectora, ciudad educadora y educación en Freire (1991), Cándido (2011), Silva (2003) Kramer (1998, 2000). Este diálogo teórico apunta a tensiones y resistencias cuando otras voces de sujetos históricamente invisibles desde los procesos educativos potencian las culturas populares y el conocimiento en la universidad y que pueden impactar en las aulas de Educación do Campo, así como en espacios de enseñanza no formales en el paisaje urbano proporcionando una obra de valorización del texto literario y una visión ampliada del contexto urbano.

Palabras clave: Educación de Campo. Formación Inicial del Profesorado. Lectura Literaria. Paisaje Urbano.

INTRODUÇÃO

O campo educacional brasileiro tem sido desafiado, desde sempre, a contribuir para a reflexão da condição humana, principalmente quando o cenário social nos apresenta questões que impactam diretamente as nossas relações cotidianas, tais como as consequências da pandemia do Covid-19, as mudanças climáticas, as questões político-sociais que têm afetado os direitos humanos e a condição social dos indivíduos e tantos outros acontecimentos que nos levam a crer que pensar a escola e as atividades pedagógicas que nela ocorrem é pensar também na necessária interlocução entre as temáticas ligadas ao campo da Educação neste novo contexto e os desafios globais da contemporaneidade.

Nesse sentido, as contradições presentes no momento histórico em que nos situamos e a percepção de grupos sociais que ainda estão à margem das ações sociais em nosso contexto nos encaminham para buscar uma compreensão maior sobre os processos culturais dos quais deveriam participar com maior propriedade, tais como as questões que emergem na Educação do Campo e a formação dos professores das escolas do campo, de modo a compreender como ocorre a formação do professor leitor em tais espaços escolares e também em espaços-não formais da paisagem urbana, tendo o seguinte problema de pesquisa: de que modo a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LedoC/UFES) contribui para formação do professor leitor e da leitura literária nas escolas do campo e em espaços-não formais de educação na paisagem urbana?

Em nossa interlocução, buscaremos alguns pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire e Gadotti sobre a cidade educadora e espaços não formais de educação (1991, 2006). Ao mesmo tempo, problematizaremos questões da Educação do Campo como práxis intercultural, a formação de professores, o rural e o urbano em Santos (2007), Molina (2017), Souza (2012), Foerste (2004), dentre outros. Aprofundaremos os diálogos

sobre leitura literária, formação do leitor, formação do professor leitor, cidade educadora e educação em Freire (1991, 1998), Candido (2011), Kramer (1998, 2000) e Silva (2003).

Nossos estudos acompanharam ainda os movimentos político-econômicos, socioculturais que dão forma aos diferentes contornos do papel docente, produzidos socialmente, em um tempo e lugar, tendo como base a realidade brasileira e uma visão contemporânea, favorecendo assim a compreensão da trajetória da profissão docente, a formação inicial de professores do campo, seus desafios em tempos de pandemia do Covid-19.

Para tanto, serão explanadas, respectivamente: panorama da formação inicial do professor do campo, sobretudo a formação inicial de professores do campo, a paisagem urbana e a formação literária do professor do campo e os apontamentos para novas discussões, a partir das quais sistematizaremos os principais elementos teóricos oriundos desse cotejo entre os autores apresentados, bem como apontaremos possíveis aproximações entre o contexto da educação do campo e o estudo da paisagem urbana.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DO CAMPO: PANORAMA E ALGUNS DESAFIOS

Inicialmente, destacamos que a Educação do Campo neste trabalho é compreendida não apenas como cenário em que se passam as experiências de nossos sujeitos, mas como um viés que atravessa e interage nas discussões sobre a formação docente. Por isso, buscamos nas produções por teóricos que caminham com os movimentos sociais do campo como Molina (2017), Foerste (2004), dentre outros e em pesquisas divulgadas em artigos, teses e dissertações, bem como em *sites,* portais e documentos oficiais.

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos.

A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Por isso, vale destacar o que alerta MOLINA (2017) no artigo intitulado *"*Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores*"*. Segundo ela, na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, poderá ocorrer a padronização da avaliação e da formação de professores e, por via de consequência, causar mudanças na Educação do Campo, posto que esta possui diferenças do processo formativo que está sendo construído pela nova Base Nacional e também porque essa política de formação de educadores só tem sentido se referida a partir da compreensão da totalidade do processo sócio histórico no qual se insere.

Uma das principais contribuições da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) às políticas de formação de educadores é o fato de a matriz formativa dessas novas

graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer qual a concepção de ser humano, de educação e de sociedade pretende desenvolver. Assim, destaca Molina (2017, p.592), que a LEdoC,

> "[...]assume explicitamente em seu projeto político pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia (MOLINA, 2017, p.592)

E completa enfatizando que

> "[...] matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (MOLINA, 2017, p.592).

Outro ponto relevante nas matrizes teóricas pesquisadas é o documento que orientou a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Ele destaca que essa política foi concebida para garantir a formação, no âmbito da educação superior, para os educadores que já atuam nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Os cursos têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MOLINA, 2017, p. 594).

Essas Licenciaturas objetivam promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: 1) Artes, Literatura e Linguagens; 2) Ciências Humanas e Sociais; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias.

Os textos também ressaltam, em sua maioria, que desde o primeiro tempo na universidade, promove-se a formação desses educadores para serem capazes de fazer o levantamento das tensões e contradições presentes na realidade de suas comunidades rurais de origem. Esses processos de aproximação e ao mesmo tempo de estranhamento da realidade, com o olhar de pesquisador na qual vivem, têm dimensões educativas fundamentais.

Ainda se impõe relevante nos artigos pesquisados é a alternância, ou seja, o revezamento entre espaços, estando os graduandos quinze dias na universidade e quinze dias em suas escolas. Esse próprio movimento da alternância dos tempos e espaços educativos entre escola básica e universidade tem desencadeado um novo processo de articulação entre esses diferentes níveis de ensino.

A alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção

de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. Ela vai promover ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam os educadores em formação nas Licenciaturas. Com a presença nos dois tempos e espaços educativos, tanto dos educadores, que cursam a Licenciatura, quanto dos docentes da educação superior, que passam a realizar diferentes tipos de ações formativas nas escolas básicas do campo, desencadeando um novo processo de articulação entre esses diferentes níveis de ensino.

Por fim, do que investigamos, vale ressaltar ainda o que disseram os estudos sobre os desafios que se apresentam à LEdoC, após a expansão nos últimos anos. São cinco pontos eleitos como desafios potenciais de descaracterização, a partir desta expansão: 1) promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; 2) garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; 3) se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; 4) materializar-se a partir da alternância pedagógica; 5) promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento.

O artigo aponta ainda as potencialidades que podem conter a ampliação da LEdoC. São elas: consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; desencadeamento de novas lógicas para Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo; ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas Escolas do Campo.

No entanto, tantos desafios quanto potencialidades, encontram o sentido de sua reflexão condicionados pela totalidade maior que os contém, qual seja: as tensões e contradições vivenciadas tanto pelo conjunto da expansão da Educação Superior no Brasil, quanto pelas tensões e contradições também vigentes no campo pela intensíssima expansão do modelo agrícola hegemônico estruturado a partir do agronegócio.

Segundo dados do Ministério da Educação – MEC[3] – em um universo de 76.229 mil escolas campesinas no país, 508, sendo a maioria delas localizada no norte e nordeste, ainda sofrem com falta de energia e saneamento, além do despreparo dos docentes, pois 30% dos profissionais que atuam no campo não têm ensino superior.

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (MOLINA, 2017).

Historicamente, a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Como afirma Leite (1999, p. 28),

> [...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999, p.28).

Assim, surgiu o ruralismo pedagógico, com duração até a década de 1930, que objetivava fixar o homem ao campo. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999).

Marcou esse período da história uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período foi com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros e concretos passos. Então, a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico.

O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania. Após a II Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante. A educação se desenvolvia com o objetivo de proteção e assistência ao camponês. Na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com preocupações voltadas à formação de técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de educação de base e programas de melhoria de vida, que não discutia efetivamente a origem dos problemas vividos no campo (LEITE, 1999).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire ofereceu contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. A prática social dos sujeitos passou a ter maior valorização, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira.

Com a Lei n. 5692/71, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais. Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, os quais tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária.

Em seu artigo 28, a LDB (9194/96) estabelece as seguintes normas para a educação do campo: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação (BRASIL, 1996).

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades. Naquele evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar família e trabalho.

Assim, foi criada uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses espaços públicos marcaram a construção do paradigma da educação do campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país. A partir de então, o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002).

Nessa breve retrospectiva, fica explícito que a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e que somente após o final da década de 1980 e o decorrer da década de 1990 houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo. Constata-se, portanto, que não houve, historicamente, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (SOUZA, 2002).

No Estado do Espírito Santo, a trajetória da educação do campo não é diferente, pois também esteve marginalizada. Durante muitos anos, a educação dos povos do campo foi precarizada, repetindo todos os problemas encontrados no restante do país. No Estado, no início dos anos de 1990, ocorreram importantes iniciativas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre a educação do campo.

No plano governamental, com a constatação da situação de analfabetismo nos assentamentos, foi criado pelo governo estadual, na gestão 1992-1994, o Programa Especial "Escola Gente da Terra", que tinha como propósito "dar um atendimento específico e diferenciado" aos povos do campo, das áreas indígenas, dos assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e da alfabetização de jovens e adultos. Em 1992, foram publicados pelo governo estadual os Cadernos de subsídios ao processo de educação de jovens e adultos do campo. O MST e a Comissão Pastoral da Terra eram os interlocutores com a instância governamental (SOUZA, 2012, p. 201).

Discutir o desenvolvimento nas múltiplas dimensões a partir dos sujeitos locais, e as produções escritas sobre a Escola Rural foi importante para enriquecer o debate a respeito da escola que tem sentido sociocultural para os povos do campo. Uma delas foi a experiência com a pedagogia da alternância, que oferece contribuições ao debate da educação do campo.

Também, de relevância para a educação dos trabalhadores, são os projetos desenvolvidos pelos sindicatos combativos, a exemplo do Programa Terra Solidária, organizado pela Fetraf-SUL/CUT (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores).

A "escola itinerante" tem impulsionado o debate para repensar novas propostas pedagógicas de organização escolar relativamente a temas geradores, tempo e espaços escolares, entre outros. Trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST. Vale destacar que a escola intitula-se 'itinerante' em função de que ela acompanha o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária (SOUZA, 2012).

Logo, desde que era denominada Educação Rural no Império, a educação do campo esteve à margem, invisibilizada até mesmo pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que diverge quanto a nomenclatura ideal: "educação rural" ou "educação do campo"? Também do fato de que não existe uma área de pesquisa específica para as produções acadêmicas sobre educação popular, educação do campo ou mesmo qualquer pesquisa relacionada aos sujeitos do campo; nem mesmo uma subárea. Se caso um pesquisador quiser incluir sua pesquisa precisará fazê-lo dentro da área "Educação" e na subárea "formação de professores". Vale citar que na Associação Nacional de Profissionais da Educação – ANPED – não há um GT exclusivo para a "Educação do Campo", fatos esses que dificultam quem pesquisa.

É quase consenso que a Lei 9394/96 traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas da educação básica. Na perspectiva de superar a justaposição

de etapas fragmentadas, que caracterizaram a organização da educação escolar até seu advento, a LDBEN apontou para uma concepção de educação fundada no princípio de continuidade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, caracterizando a educação básica, a ser universalizada. Mas, é fato, entretanto, que todos os níveis de ensino são importantes e todos possuem suas especificidades. Assim, com relação à educação infantil, cabe à escola a importante tarefa de favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e desenvolver o seu conhecimento do mundo (BRAGA, 2012).

Do mesmo modo, para os alunos dos ensinos fundamental e médio, a escola deverá estimular a valorização do conhecimento, dos bens culturais, do trabalho, a autonomia intelectual, a investigação, o questionamento e a pesquisa.

FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR DO CAMPO E FORMAÇÃO DO LEITOR: DIÁLOGOS COM A PAISAGEM URBANA

De acordo com Kramer (2000) leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. Ou seja, se por um lado, a leitura pode ser percebida mais ligada à oralidade, estando o ato de ler diretamente vinculado à sonorização das palavras, também se pode entender, por outro lado, que ler não é só transpor imagens gráficas em imagens sonoras, mas sim signos visíveis em sentido. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido. Ela requer "um conhecimento prévio, linguístico e não linguístico — tanto a informação visual quanto a não visual são importantes na leitura do texto" (KRAMER, 2000, p. 24). Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados.

Em meio a esse processo crítico de leitura, as reflexões sobre a paisagem urbana no contexto da cidade educadora insinuam-se como necessárias no que tange à formação de leitores nas escolas do campo, de modo a potencializar uma concepção de paisagem urbana mais atrelada à realidade concreta desses estudantes:

> Na cidade que educa, todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. O Manifesto das Cidades Educadoras aprovado em Barcelona, em 1990, e revisto em Bolonha, em 1994, afirma que "a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas (GADOTTI, 2006, p.134).

Já Freire (1991) reforça que o potencial educativo da cidade existe pela real necessidade de educar, de aprender, de ensinar e de imaginar que nós, mulheres e homens, trazemos em nossas experiências pelo contexto urbano, seja em campos, suas montanhas,

seus vales, seus rios, suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, espaços nos quais deixamos as marcas, as histórias e o o gosto de certa época. "A cidade é cultura, criação, não só do que fazemos nelas e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 1991, p.32)".

Diante dessas premissas e da necessária interlocução entre a escola e a paisagem urbana no que esta traz de contraditório e desafiador, um conceito amplo de leitura pode estar presente nas práticas de leitura em sala de aula: "A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não prescindir da continuidade da leitura dele" afirma Freire (2006, p.11). Ninguém aprende a ler nos livros: todos aprendem a ler lendo o mundo a nossa volta:

> Lemos a natureza, o tempo que vai fazer, ou em que estação do ano estamos; lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos sinais, placas, imagens; lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia aprendemos a ler a palavra escrita (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.17).

Defende, pois, Kramer (1998) que o leitor se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro. Diversos setores sociais, por meio das teias de relações, são responsáveis pela formação da identidade social destes leitores.

É por isso que Candido (2011, p.176) vai reafirmar que "[...] um livro nas mãos de um leitor pode ser fator de perturbação e mesmo de risco [...]", pontua o crítico, "[...] o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas". É da natureza da literatura a ficcionalidade, a invenção, a fabulação, para representar e recriar ações humanas.

O que Candido (2011, p. 804) argumenta e defende é que além de bens materiais para sua sobrevivência, o indivíduo também necessita de alimento intelectual, a fim de garantir sua integridade psíquica e espiritual; pontua que todos têm direito a arte, em especial à literatura. Preconiza, assim, que os seres humanos têm uma "[...] necessidade universal de ficção e de fantasia que, de certo, é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares".

Portanto, toda leitura é importante para o sujeito, se estiver de acordo com sua necessidade e se enquanto leitor souber olhar as frestas, utilizar os diferentes portadores de texto que estiverem ao seu alcance. Ao ler os textos literários, os leitores dão forma aos sentimentos e à visão de mundo do autor, assim se organizam por meio das histórias e, portanto, se humanizam. E quando a utilizamos na escola, ela se transforma em importante instrumento de formação dos sujeitos, posto que o enredo da obra literária é construído a partir de profundos "conteúdos humanos", possibilitando ao leitor refletir criticamente (BULAMARQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Nesse processo formativo, em que autores, textos e leitores dialogam nos processos pedagógicos da educação básica, o reconhecimento dos espaços urbanos como locais de encontro, trabalho, cultura, lazer e de lutas históricas e sociais poderá ampliar a concepção da paisagem urbana como objeto de constante transformação: "Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc." (SANTOS, 2007, p.21).

A perspectiva de leitura da paisagem urbana, por meio das representações presentes nos textos literários, poderá gerar uma nova visão do espaço urbano, atrelado a diferentes tempos históricos e formas de apropriação da cidade: "A paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança [...] a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço" (SANTOS, 2007, p.24).

De acordo com Cullen (1996), arquiteto e urbanista britânico, paisagem urbana é a arte de tornar coerente e organizado o emaranhado de casas, edifícios, viadutos, ruas e demais espaços que compõem o ambiente urbano. E essa coerência e organização que o conceito da paisagem urbana retrata, exerce uma forte influência na criação de projetos de arquitetos e urbanistas uma vez que é possível realizar análises sequenciais e dinâmicas da paisagem urbana a partir de premissas estéticas.

Um olhar crítico sobre os espaços sociais poderá emergir nas práticas de leitura, se buscarmos uma interlocução entre as situações sociais que nos desafiam no contexto urbano de modo a pensá-lo de forma integrada também aos cenários políticos e culturais, sobretudo compreendendo que as experiências produzidas por meio da leitura precisam subsidiar ações que proponham transformações qualitativas nas realidades dos leitores e da comunidade escolar.

Ainda que o discurso pedagógico reconheça o potencial transformador da leitura, a escola continua insistindo em práticas burocráticas como explicitam Versiani; Yunes; Carvalho, 2012. p. 27:

> Muitas vezes, permitimos que os planejamentos, objetivos e metas sejam muito mais importantes do que nossa função primeira: a de encantar, porque somente o desejo de saber mais sobre alguma coisa é capaz de nos mobilizar e nos mover nesse sentido. De que adianta colocar o livro na mão do menino e, em seguida, anotar no quadro o dia da prova sobre o livro, ou um questionário sobre o texto (dirigindo assim a leitura e impossibilitando que cada um "viaje" nas entrelinhas)? (VERSIANI; YUNES; CARVALHO; 2012, p.27).

É possível alcançar a constatação, não inédita, de que a abordagem à leitura e, sobretudo à leitura de textos literários, continua atrelada, tanto por professores, quanto por estudantes, a duas situações: de um lado, a literatura vinculada a algo de que se pudesse tirar proveito, com vistas ao vestibular ou a algum concurso ou como pretexto para outras atividades, como ensinar à gramática. E, por outro lado, eliminadas as condições anteriores, a literatura continua sendo tratada com total gratuidade, sendo-lhe reservado o lugar do inútil.

Vale ressaltar, entretanto, que embora Kramer (1998) afirme que a leitura não seja escolarizável, defende que é papel da escola incentivá-la, garantir a sua democratização: vai propiciar a distribuição de bens culturais em uma sociedade desigual, e consequentemente, suprir o pouco ou nenhum contato com a literatura antes do ingresso na escola. A literatura na escola é fundamental também como formação da língua e da cultura de um determinado povo.

O problema é quando a leitura do texto literário se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para a alfabetização, para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando somente a função de instrumento para um fim alheio as suas propriedades estéticas, anulando sua especificidade enquanto arte. Por isso, importa propor novos rumos da leitura literária na escola, a fim de que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento de si mesmo bem como do outro, deve propiciar aos alunos a sua inserção nas práticas culturais da sua comunidade escolar, seja em escolas da cidade seja nas escolas do campo.

Por isso, no mundo contemporâneo, a leitura literária assume uma função estética em busca da formação do leitor. Então, a quem caberia a "formação do leitor"? E, que leitor? A leitura literária na escola, geralmente está a cargo do professor. Nesse sentido, Ramos (2006, p.5) afirma que,

> [...] o docente assume o papel de mediador da literatura junto aos alunos, através da seleção de textos e de estratégias de abordagem dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objetivo artístico não garante a apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e, por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo (RAMOS, 2006, p.5).

Essa formação deve ser guiada, mediada pelo professor com segurança, porém com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário considerar suas emoções, alegrias, afetos, tristezas, piedade, a revolta e a indignação, indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida, e de si próprio, fundamentais aos jovens, adolescentes e crianças, para que o ato da leitura não se torne mecânico.

Todavia, vale questionar: quem forma o professor que forma o leitor? Isso por acreditarmos que a leitura literária precisa ser inventiva e formar leitores não apenas na escola, mas acompanhar as práticas sociais dos nossos alunos em suas relações como um todo. O papel docente é relevante nesse sentido, afinal como nos lembra Silva (2003, p.40) um professor criativo que se percebe como um agente de mudança e um multiplicador do ato de ler e fazer a opção individual e intransferível de como vê e entende a leitura, pois "[...] a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula". Acrescenta ainda que o professor deve partir

do conhecimento da criança, da realidade em que ela vive e da sociedade da qual faz parte, deve mergulhar na seleção de livros e textos que "[...] permitam o refinamento da compreensão dos estudantes bem como o desenvolvimento de competências que possam levá-los à autonomia e maturidade em leitura (SILVA, 2003, p.26).

Identifica-se que a leitura literária na Educação do Campo perpassa pelo professor de Língua Portuguesa, da mesma forma que ocorre nas escolas que estão nos centros urbanos: criou-se a ideia de que cada educador, de forma bem definida, tem sua área de atuação, estando, então, a leitura literária restrita à aula de Língua Portuguesa. No entanto, a leitura literária é fundamental em todas as áreas e, por isso, não deveria ser considerada responsabilidade de apenas uma disciplina, sobretudo por que todas têm potencial de desenvolvê-la, visto que é ferramenta essencial para o desenvolvimento do estudante, seja este do campo ou da cidade.

Outra questão relevante diz respeito à valorização da cultura dos educandos, mas não se limitando a ela. Assim, a leitura literária nas escolas campesinas está atrelada a uma prática intercultural, oportunizando diálogos dos sujeitos com realidades diversas, sem se ater a propostas exclusivamente relacionadas ao campo, mas que têm interdependência entre campo e cidade, de valorização e respeito às diferenças e a cada cultura. Existe, pois, uma importância das práticas pedagógicas que muitas vezes não são apreendidas na formação inicial.

Percebemos, até agora, que práticas que buscam a interlocução com espaços diversos, que ampliam conhecimentos, estabelecendo um movimento intercultural, que respeita e valoriza diferentes sujeitos do campo promovem a leitura literária. No que tange à opinião dos professores, reconhecem que a escola ainda precisa avançar e para isso é imprescindível uma formação inicial que dialogue com os contextos campesinos, tendo como fundamento as dimensões coletivas das práticas, promovendo "[...] a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores", como diz Nóvoa (1991, p.15-38), rompendo com a ideia que separa o pensar do fazer, que desvaloriza o conhecimento dos seus alunos e alunas, duvidando de sua capacidade intelectual, considerando-os meros espectadores.

Nesse sentido, o diálogo proposto considera até o momento que a formação inicial deva ser um espaço de troca de experiências, que leva em conta o outro, seus saberes e práticas e o instrumentaliza a problematizar e a refletir no ato de ler sobre o sistema de educação vigente, constituindo-se mecanismo de superação dos padrões impostos por tal sistema, a fim de atuar e entender a prática que o cerca, propondo leituras significativas e fomentando práticas leitoras aos professores em formação, as quais articulem, cada vez mais, os sentidos da leitura à compreensão de temas sociais relevantes, dentre eles a compreensão da paisagem urbana sustentada por concepções que a considerem para além da sua materialidade física, ou seja, das suas construções, monumentos e elementos concretos. No âmbito da formação inicial docente no contexto campesino, o estímulo à leitura dialogada, cujo viés social proponha reflexões que não sejam descoladas da compreensão crítica da paisagem urbana, precisa ser reafirmado.

APONTAMENTOS PARA NOVOS DIÁLOGOS

No texto em tela, buscamos um diálogo teórico entre matrizes que discutem a Educação do Campo em sua gênese, bem como aquelas que propõem uma reflexão crítica sobre a formação do leitor e a paisagem urbana como elemento articulado aos movimentos histórico-sociais, repleto de possibilidades formativas para os leitores em formação, independente do segmento educacional de que participem.

Nossas discussões indicaram que é preciso construirmos na sociedade um compromisso profundo para que a educação seja, de fato, um instrumento de mudança e de transformação social. Temos o desafio de superar a ideia de que a escola não é um espaço de transformação. Ela é, sim, um espaço de transformação e precisa ter uma valorização muito maior do que historicamente tem e, nesse contexto, o trabalho com a leitura literária em diálogo com a paisagem urbana pode ser elemento nuclear quando analisamos a educação do campo, verificamos que estados e municípios precisam definir qual o seu papel na construção de uma escola do campo, bem como em relação à formação de professores no contexto campesino.

É tempo de reafirmar os conceitos de educação, docência, escola, conteúdos, aluno, cidade educadora e paisagem urbana, os quais foram defendidos por educadores como Paulo Freire e teóricos representativos das áreas em debate; não recuar nem por um momento na defesa de uma escola e uma universidade pública, de qualidade e que demonstrem, a cada dia, sua absoluta imprescindibilidade para a sociedade brasileira.

Quanto à formação de leitores e o necessário diálogo com as concepções teóricas sobre a paisagem urbana, entendemos que a leitura do urbano, a partir dos textos literários na formação inicial do professor do campo, certamente suscitará nas práticas pedagógicas desses professores o reconhecimento da Cidade como um espaço vivo, local de aprendizagem permanente, seja por seus espaços culturais, seja pelas situações concretas que nela experimentamos em nossa vida social.

Também faz-se necessário lutar, a fim de todos tenham nível superior, uma formação adequada para atuar nas escolas e nas escolas do campo, direito à formação continuada, mesmo que o atual governo ultraconservador tenha uma política pública contrária e venha, até mesmo, abortar a ideia de uma educação do campo de oportunidades, espaços de cultura e de valorização.

Desse modo, acreditamos que diante do desafiador cenário social em que vivemos a leitura crítica do espaço urbano encaminhará novas práticas de educação "na" e "com" a cidade, quando as representações citadinas chegarem à sala de aula como um movimento espontâneo em que feitos e fatos vividos por mulheres e homens criam situações singulares de educação (GADOTTI, 2006).

Diante disso, tendo como a profissionalização almejada na perspectiva das políticas docentes o pressuposto que as habilidades adquiridas para o exercício da profissão estão sujeitas a contínuas transformações, sendo previsível seu desaparecimento e substituição, fica mais fácil entender por que os inúmeros programas de formação docente, sejam

de professores do campo ou não, tendem a desaparecer uma vez alterados os contextos políticos em que se inserem.

Assim, é desafio imperioso (re)pensar a formação e, em uma esfera maior, a educação como um todo e a educação do campo em especial, neste novo cenário político. Quanto à formação de professores, faz-se necessário lutar a fim de que todos tenham nível superior, uma formação adequada para atuar nas escolas e nas escolas do campo, direito à formação continuada em serviço, ou seja, uma educação do campo de oportunidades, espaços de cultura e de valorização, ampliando para projetos de extensão, cursos de graduação e pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas do conhecimento, de modo que se visibilizem propostas para a entrada dos povos e comunidades tradicionais na universidade, para que esses profissionais mais capacitados possam formar leitores literários nas escolas do país, sejam elas do campo ou da cidade.

Na formação inicial do professor do campo, portanto, a compreensão ampliada da paisagem urbana como campo de lutas, contradições e espaço de relações sociais que imprimem memórias e histórias nos variados cenários coletivos pelos quais transitamos diariamente poderá trazer à baila um profícuo debate sobre o nosso lugar e a nossa participação nas provocadoras questões que têm se apresentado no contexto hodierno, de modo a nos impelir à busca pelo conhecimento de nós mesmos e dos caminhos a trilhar na direção de efetivas mudanças sociais no âmbito da cidade.

NOTA

3 Dados fornecidos pelo site do MEC em 2016.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização:** contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20-12-1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n.248, de 23-12-1996.

BULAMARQUE, F.V.; MARTINS, K.C.C.; ARAÚJO, M. S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola** – reflexões e propostas na perspectiva do letramento. 1 ed. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2011.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação:** a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. Edufmt.2005.

FOERSTE, Erineu. Parceria na Formação de Professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (*Online*) v.00, p.1-13, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

GADOTTI, Moacir. "A escola na cidade que educa". **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 09 mai. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores - da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 7, p.19-40, jan./fev./marc. /abr., 1998.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 6, n.31, p. 17-27, jan./fev. 2000. Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/31.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MEC. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

RAMOS, F. B. Literatura na escola: formação do leitor cidadão. **Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo: ABRALIC, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.33, n.120, p.745-763, jul-set,2012.

VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura.** Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2012.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3070

MÚSICA E CIDADE: VITÓRIA EM CANÇÕES CAPIXABAS

MUSIC AND CITY: VICTORIA IN CAPIXABAS SONGS

MUSIC AND CITY: VICTORIA IN CAPIXABAS SONGS

Maria Raquel Ardisson Passos[1]
Sandra Soares Della Fonte[2]

RESUMO: Esta pesquisa indaga quais conflitos e contradições sobre a cidade de Vitória-ES se materializam em canções capixabas. Tem-se por objetivo contribuir para uma educação musical crítica na escola pública, a partir da perspectiva do Direito à cidade, tendo em vista que os resultados da pesquisa subsidiam a elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da Educação Básica. Para tanto, recorre às seguintes discussões: trabalho e cultura; educação e cidade e educação musical na perspectiva histórico-cultural. Para além de elementos existenciais de cada compositor, as músicas analisadas chamam atenção para aspectos da mobilidade urbana entre Vitória e seus municípios vizinhos, a condição ainda existente de "cidade dormitório", os movimentos migratórios do campo para os espaços urbanos, a ocupação à beira da maré, assim como a esperança por mudanças sociais e políticas.

Palavras-chave: Direito à cidade. Educação na cidade. Música.

ABSTRACT: Tais research asks which conflicts and contradictions about the city of Vitória-ES are materialized in Capixaba songs. The objective is to contribute to a critical musical education in the public school, from the perspective of the Right to the city, considering that the research results support the development of educational material to be shared and evaluated in the training of Basic Education teachers. For that, it uses the following discussions: work

1 Professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4577-6211. E-mail: raquelpassosmusica@gmail.com
2 Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9514-7202. E-mail: sdellafonte@gmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

and culture; education and city and musical education in the historical-cultural perspective. In addition to the existential elements of each composer, the analyzed songs call attention to aspects of urban mobility between Vitória and its neighboring municipalities, the still existing condition of a "dormitory city", the migratory movements from the countryside to urban spaces, the occupation on the edge tide, as well as hope for social and political changes.

Keywords: Right to the city. Education in the city. Music.

RÉSUMÉ: Cette recherche demande quels conflits et contradictions sur la ville de Vitória-ES se matérialisent dans les chansons d'Espírito Santo. L'objectif est de contribuer à l'éducation musicale critique dans les écoles publiques, dans la perspective du droit à la ville, étant donné que les résultats de la recherche soutiennent le développement de matériel pédagogique à partager et à évaluer dans la formation des enseignants de l'éducation de base. . Pour ce faire, il recourt aux discussions suivantes : travail et culture ; l'éducation et l'éducation à la ville et à la musique dans une perspective historico-culturelle. En plus des éléments existentiels de chaque compositeur, les chansons analysées attirent l'attention sur les aspects de la mobilité urbaine entre Vitória et ses municipalités voisines, la condition encore existante d'une «ville dortoir», les mouvements migratoires de la campagne vers les espaces urbains, l'occupation sur la marée, ainsi que l'espoir d'un changement social et politique.

Mots-clés: Droit à la ville. Education dans la ville. Musique.

INTRODUÇÃO

Dentre os vários significados presentes nos dicionários de língua portuguesa, a música é apresentada como a arte de combinar, de modo expressivo, os sons vocais, instrumentais e/ou mecânicos. O canto dos pássaros, o assobio do vento, o ruído do trovão, a batida do próprio coração, enfim, as sonoridades da natureza foram apropriadas pelo ser humano e recriadas através de sua própria voz ou de instrumentos, como as primeiras flautas, feitas em ossos de animais, e os tambores.

Ao expressar-se através dos instrumentos musicais ou mesmo com o canto, com sua própria voz, o ser humano cria música como uma forma de expressão de seu viver, de seus sentimentos, como uma ação que transforma a sonoridade natural em um universo musical próprio (música como trabalho) e como manifestação cultural construída historicamente (música como resultado do trabalho).

Na história, a criação da música compõe e testemunha uma dimensão do formar-se humano e coincide com o processo de formação humana. Por isso, a música [...] não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida (FONTERRADA, 2008).

Nesse horizonte compreensivo, ao habitar o espaço escolar como conteúdo de ensino, a educação musical assume um lugar específico:

> A função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura (PENNA, 2010, p. 27).

A opção por vincular música, educação e cidade ocorreu especialmente a partir da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre e Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), que busca discutir as relações da cidade com a educação de modo a contribuir com a formação integral dos sujeitos. Em sua perspectiva de educação na cidade (CHISTÉ; SGARBI, 2015), o Gepech trabalha e defende, a partir de Lefebvre (2001), o direito à cidade.

Presente na vida, no cotidiano, seja no campo ou na cidade, lá está ela: a música. Ao falar de cidade como lugar do encontro (LEFEBVRE, 2001), a música está nas escutas pessoais, dentro do automóvel, no trânsito de tantas manhãs e fins de tarde, na sintonia da rádio preferida, em propagandas comerciais, nos jornais na hora do almoço, nos arquivos de mídia dos celulares, nas caixinhas de som das rádios comunitárias, nos bares, no teatro, nas manifestações de rua, na reivindicação por dias melhores.

Especificamente em relação à capital capixaba, aspectos da história de Vitória, de seus conflitos e de suas lutas percorrem as ladeiras desta cidade, quando caminhamos pela avenida Jerônimo Monteiro, quando nos encontramos na Praça Costa Pereira, levantando bandeiras, denunciando a realidade de nossos dias. Nas relações com seus municípios vizinhos, a capital capixaba também manifesta relações de poder. O desafio desta pesquisa reside em evidenciar que a música pode ser uma fonte na contribuição para desvendar conflitos dessa natureza. A música nasce da cidade e, com uma linguagem própria, reproduz e recria essa cidade, a ela pode se destinar. A partir dessas reflexões, delimitamos como pergunta chave: quais conflitos e contradições sobre a cidade de Vitória ou sobre a região metropolitana de Vitória se materializam nas músicas de compositores capixabas?

Com essa pergunta-problema, estabelecemos o seguinte objetivo geral: contribuir para uma educação musical crítica na escola pública, a partir da perspectiva do Direito à cidade, de modo a subsidiar a elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da Educação Básica. Desdobramos esse objetivo geral em metas específicas, a saber:

- selecionar canções capixabas que tematizam a cidade;
- evidenciar e analisar, em termos de conteúdo e forma, como as músicas retratam os conflitos da cidade de Vitória e/ou da região metropolitana;
- elaborar um livreto (E-book) sobre canção e direito à cidade, evidenciando as potencialidades educativas de canções capixabas;
- planejar, acompanhar e executar curso de formação de professores para gerar reflexões sobre a práxis docente na cidade de Vitória, em especial a partir da música.

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados alcançados nesta investigação. Em um primeiro momento, destacamos o diálogo com a produção existente sobre o tema. Em seguida, anunciados algumas das referências teóricas da pesquisa. No terceiro item, registramos nossa análise inicial das canções capixabas selecionadas.

DIÁLOGO COM PESQUISAS DA ÁREA

Na revisão de literatura, faz-se um levantamento do que existe estudado, mas também uma avaliação dos avanços e limites do conhecimento produzido. É um momento no qual colocamos nossa proposta de pesquisa tendo em vista o que já foi produzido. No presente texto de pesquisa, trazemos como objeto cidade, educação e música. Para investigar a produção sobre essa temática, foram feitas buscas em duas fontes informativas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo *online* de Teses e Dissertações da CAPES.

Fizemos nossa busca no dia 19 de junho de 2018, recorremos ao BDTD e trabalhamos com três combinações de descritores na opção assunto: 1) música, cidade e formação de professor; 2) música e pedagogia histórico-critica; 3) educação musical e Marx. Para todas essas combinações, não tivemos nenhum trabalho indicado, o que chamou a nossa atenção quanto à ausência dessa temática da área de Humanidades nessa plataforma de busca. No mesmo dia, repetimos esses mesmos descritores no Catálogo *online* de Teses e Dissertações da CAPES. Aqui com uma pequena diferença: em cada combinação, o descritor ficou entre aspas e teve a expressão AND como conector. Um exemplo: "música" AND "cidade" AND "formação de professor". O conector AND se fez necessário para buscas no site da CAPES. Desta vez identificamos trabalhos, conforme relatamos e apresentamos a seguir.

Primeiramente, com os descritores "música" AND "cidade" AND "formação de professor" encontramos dois resultados: "Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil", de Almeida (2013) e "As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil", de Faccio (2017).

Com uso dos descritores "pedagogia histórico-crítica" AND "música", localizamos três resultados: "Pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação popular", feita por Schmidt (1995); "O processo de socialização musical primária: Aprendizagens e Conhecimentos Musicais do Cotidiano e a Educação Musical Formal – Uma Abordagem Sócio-Histórica", por Benedetti (2009) e "Músicas e imagens: recursos de mídia como ferramenta para ensino de ciências e biologia", tema investigado por Oliveira (2010).

Com a última seção de descritores que utilizamos, sendo "educação musical" AND "marx", encontramos cinco trabalhos: "A educação musical à luz da ontologia do ser social", pesquisa feita por Costa (2017); "Música como necessidade humana: a desfuncionalização da música", em Gonçalves (2017); "Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural", por Souza (2016); "Práticas

de Educação Musical em Instituição de Acolhida de Adolescentes: possibilidades e limites", trabalho realizado por Roggenkamp (2012) e "Formação e atuação docente de licenciados em música: o contexto do Estado do Paraná", em Sebben (2017).

Após lermos os resumos a partir dos descritores apontados, buscamos identificar os seguintes itens: problema; objetivo; tipo de pesquisa; fundamentação teórica, ver autores utilizados; resultados.

Para discutir possíveis aproximações e distanciamentos dessas pesquisas em relação ao tema música, educação e cidade, elegemos quatro eixos análise:

- eixo 1 - Música como tema periférico e música como objeto principal;
- eixo 2: Pesquisas teóricas e pesquisas teórico-empíricas sobre música;
- eixo 3: Música, trabalho e formação docente;
- eixo 4: Música e Direito à cidade.

Em relação ao eixo 1, percebemos que os trabalhos podem ser agrupados em dois quanto à forma de abordar a música. Almeida (2013), Faccio (2017), e Oliveira (2010), Roggenkamp (2012) estudam a música como recurso no processo de ensino de outros conteúdos. Por sua vez, Benedetti (2009), Schmidt (1995), Costa (2017), Gonçalves (2017), Souza (2016) e Sebben (2017) investigam a música enquanto tema principal de estudo. A música pode ser utilizada no ambiente escolar como auxílio para o ensino de outros conteúdos. Nesse sentido, ela se torna um meio para a aprendizagem de algo que não é ela própria. Apesar dessa possibilidade ser legítima, reduzir-se a ela pode indicar um uso muito instrumentalizado da música e uma perspectiva de que a própria música não teria dignidade de ser um saber próprio necessário de ser apropriado. Por essa razão, nossa pesquisa se aproxima daquelas que tomam o conhecimento musical como tema principal.

Quanto ao eixo 2, identificamos a existência de pesquisas teóricas e outras teórico-empíricas. Realizaram pesquisas teóricas Schmidt (1995), Benedetti (2009), Costa (2017), Gonçalves (2017), Souza (2016). Já os trabalhos teórico-empíricos foram identificados em Oliveira (2010), Roggenkamp (2012) e Sebben (2017); Almeida (2013) e Faccio (2017). Dentre esses últimos, as investigações de Almeida (2013) e Faccio (2017) privilegiam estudos de metodologia de ensino.

Nossa pesquisa possui um caráter teórico-empírico, pois, além de buscar fundamentação para uma educação musical crítica, também envolverá um momento empírico em uma intervenção em curso de formação continuada de professores. Compreendemos, porém, que as pesquisas teóricas podem nos auxiliar na elaboração do que seja uma educação musical crítica sob inspiração da Pedagogia histórico-crítica. Nesse intuito, destacamos alguns trabalhos que poderão compor esse momento inicial de nossa dissertação: a elaboração de uma pedagogia musical histórico-crítica, em Schmidt (1995); a importância do conhecimento musical informal do ponto de vista teórico, para as crianças e de como tem sido tratado nos currículos das escolas formais, em Benedetti (2009); a demonstração de como a diversidade de teorias e práticas da educação musical articula-se com a sociedade capitalista e as implicações ideológicas e educacionais dessa

articulação para o ensino de música, em Costa (2017); a compreensão do alcance do ensino musical quanto ao desenvolvimento humano, levando em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em Souza (2016).

No eixo 3, indagamos a presença de pesquisas de educação musical vinculadas à formação docente. Encontramos quatro trabalhos. Faccio (2017) elenca problemas e dificuldades que os professores encontram para ministrar Música. Schmidt (1995) defende a relevância do professor no processo de democratização e socialização dos conteúdos musicais através da educação escolar básica. Já Oliveira (2010) descreve mecanismos para instrumentalizar docentes para o uso da música (e da imagem) enquanto recursos tecnológicos para o ensino de ciências e biologia, identificando termos técnicos e científicos nas letras das músicas e imagens cotidianas, como ferramenta de aprendizagem. Sebben (2017) analisa a atividade docente de professores de Música da Educação Básica no Estado do Paraná, problematizando a relação entre formação e prática e considerando as políticas públicas para o ensino de Arte e Música na realidade educacional da sociedade capitalista. Esse eixo se interrelaciona com o fato de que, por vezes, a música é tomada como conteúdo principal ou como recurso de ensino de outros componentes curriculares. Por mais que a educação musical seja nosso tema principal, acreditamos que, no curso de formação de professores no qual será feita nossa intervenção, teremos professores de Artes/ Música e professores de outros campos das Humanidades. Nesse sentido, a música poderá ser abordada como conteúdo de ensino e como meio de ensino.

Por fim, no eixo 4, verificamos a presença de estudos que relacionem a educação musical ao Direito à cidade e constatamos que nenhum trabalho foi encontrado. Tal fato nos sinaliza que nossa temática se apresenta como uma frente nova de investigação. Isso confere traços de originalidade à esta proposta de estudo, assim como expressa que limites serão recorrentes na condução dessa dissertação.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o estudo sobre música, educação e cidade, na expectativa de investigar como canções capixabas materializam conflitos e contradições sobre a cidade de Vitória, nossa pesquisa assume um caráter teórico-empírico.

A parte teórica abarca diversas discussões. No que se refere à compreensão da música como um patrimônio cultural, o texto de Antônio Cândido (2011) sobre o direito à literatura servirá de inspiração. Afinal, por que o acesso ao conhecimento musical se mostra relevante à formação humana? Buscaremos, a partir da contribuição da chamada Escola de Vigotski, evidenciar que a apropriação do patrimônio cultural é relevante para o processo de humanização. A partir da tradição marxista, desenvolveremos a ideia de que a música é um trabalho e também resultado do trabalho. Como trabalho, é uma ação de apropriação da sonoridade natural e de sua transformação em uma sonoridade propriamente humana. O produto desse trabalho criativo – a música propriamente dita – compõe o amplo patrimônio humano-genérico ao qual a humanidade, em seu conjunto, tem direito de acessar a fim de potencializar o seu processo formativo amplo.

Quanto ao tema da cidade, recorremos a Lefebvre (2008) para quem o Direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como um Direito à vida urbana, transformada, renovada. Especificamente na relação entre cidade e educação, norteamo-nos pela concepção de educação na cidade de Chisté e Sgarbi (2015).

Nossa concepção de educação vincula-se à Pedagogia Histórico-Crítica. Para uma proposta de fundamentação da Educação musical sob inspiração marxista, tomamos como base Saviani (2008), visto a necessidade de dialogar a respeito da práxis no exercício do magistério por uma educação emancipatória.

Já o momento empírico que diz respeito à formação de professores e tem uma aproximação com a pesquisa intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003) com ações colaborativas (DAMIANI et al.; 2013; FREITAS, 2010). Essa formação de professores ocorrerá na forma de curso de extensão junto ao Gepech, sob a temática da cidade e do ensino de Humanidades.

Com toda essa discussão conceitual, realizamos a análise interpretativa das canções selecionadas, no sentido de evidenciar as contradições sociais para as quais chamam a atenção e que envolvem a cidade de Vitória e seus municípios vizinhos.

ALGUMAS CANÇÕES CAPIXABAS: ANÁLISE INTRODUTÓRIA

Elegemos três canções capixabas como nosso objeto de análise: *Dia C*, de Patrícia Pavesi; *Luzir*, de Claudio Vereza e Ebenézer Martins; e *Catraieiro*, Edivan Freitas.

Dia C é uma música no estilo lamento, em tom menor, com ambiente mais denso, fato que revela sua aproximação com temas de desafio, de pesares. Ao som do acordeom e do violão, na música em questão, esse estilo tem correlação com o texto poético. Seus primeiros versos – *Do outro lado da ponte* –, falam do lugar específico da compositora: de Vitória, ela olha para o município de Cariacica e canta: "Naquele pedaço de chão/ Mãos calejadas, corpos suados/ Compõem a procissão/ Dos que marcham todo dia/ Na luta pelo pão". Essa procissão e marcha remete também à labuta diária para sobrevivência, mas também pode ser compreendida com a passagem dos que atravessam a ponte de Cariacica para Vitória a fim de trabalharem. A música também ressoa: "Nesta terra de migrantes/Cidadania é o sonho itinerante". A constituição de parcela da população da Grande Vitória tem no êxodo rural uma de suas bases. A expulsão do campo e a chegada de famílias em áreas urbanas que não estavam preparadas se entrelaçaram com o "sonho itinerante" de reconstrução de vida, de alívio de dores. Por isso, a música traz o verso: "A minha terra é abrigo/ E se faz ninho".

A música *Catraieiro* trata-se de uma balada, em tom maior, o que já a vincula a uma aura de alegria e bem-estar, com atmosfera clara e serena. Ela traz leveza; sua produção musical, ao som do piano, remete ao balanço das águas e ao brilho do sol sobre elas, com instrumental que lembra a chegada dos navios ao Porto de Vitória. O título da canção tem como foco uma profissão que era muito comum e necessária: sendo uma ilha, a capital capixaba tem o mar como parte de si. O ofício do catraieiro era ser ponte de Porto Novo (Cariacica) para Vitória, com o transporte de pessoas e mercadorias que vinham da região Serrana, como de Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina, através do Rio Santa Maria.

Nos versos poéticos, o compositor fala do lugar desse catraieiro: "Remo a remo/ A maré minha de novo/ Vou eu entre/ Um navio e a cidade [...] Esta catraia/ Entre um lado/ E o outro/ É onde eu moro". A moradia do catraieiro é nas águas da Baía de Vitória. Atualmente a balada de Edivan Freitas ressoa na contramão do esquecimento dessa possibilidade de mobilidade urbana, onde a cidade de Vitória com sua vocação para o mar. Frente ao sofrimento diário que a população enfrenta para chegar ao seu destino, com trânsito interminável diariamente, presos dentro de ônibus lotados, sem pistas adequadas para ciclistas e pedestres, ou em seus automóveis, o transporte aquático tem se colocado na agenda de lutas por uma vida melhor, de mais qualidade, na Região da Grande Vitória, mas, até o momento, apresenta-se apenas como alternativa restritamente turística.

A canção *Luzir* é um samba, com refinamento quanto à harmonia musical construída pelo violonista Ebenézer Martins, com presença marcante do som do contra baixo de Dedi Coutinho, que, com suas inversões, variedades sonoras traz a esta canção. Sua construção passa por uma modulação, de tom menor para tom maior. Iniciando em tom menor, essa obra traz acordes rebuscados. Composta em um contexto político de dominação de José Carlos Gratz no comando da Assembleia Legislativa capixaba, Claudio Vereza busca a poesia como horizonte de mudança: "Vou sair por aí pra buscar a esperança/ e encontrar o povo resistindo à correnteza/ das mentiras mil/ da vil modernidade/ que só vem sugar o suor da nossa gente". As três estrofes da música sinalizam um movimento rumo à esperança: na primeira, sai-se para busca-la; na segunda, para encontrá-la; por fim, a música termina, em tom maior, com o esforço de ascender a chama da esperança.

Sob o aspecto da esperança, essas músicas se encontram. A esperança também está nas entrelinhas de *Dia C*, quando se canta: "A mocidade, a sorte e a vida/ Pedem passagem/ Em meio à lama e o sol que arde/ Poetas cantam a vida e a liberdade". Na luta por mudanças sociais e políticas, não é possível pensar em municípios isolados. Afinal, lembra *Catraieiro*: "Quem daqui/ Vai pra lá/ Quem de lá/ Vem pra cá/ Comigo já está/ Barqueiro de almas vivas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado no início desse artigo, o presente estudo faz parte de projeto de pesquisa na área de Humanidades ainda em andamento.

Após o término da fase analítica das canções, a pesquisa passará por um momento empírico em um curso formação de professores que ocorrerá na forma de curso de extensão junto ao Gepech, sob a temática da cidade e do ensino humanidades. O objetivo deste curso é sensibilizar os participantes a desenvolver um olhar sensível sobre a capital capixaba. Nossa contribuição específica nesta formação é compreender como canções capixabas podem mediar reflexões sobre conflitos de poder envolvendo a cidade de Vitória-ES e suas cidades vizinhas, especialmente a cidade de Cariacica.

Como se percebe, a pesquisa pauta-se no pressuposto de que processos educativos emancipatórios e críticos possam contribuir para a construção de uma nova cidade que, além de passagem, seja lugar de encontro, de luta por dias melhores, na promoção de um ser humano pleno com respeito a si e à sua casa comum – a cidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. 2013. 254 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86843>. Acesso em: 7 ago. 2018.

BENEDETTI, Kátia Simone. **O processo de socialização musical primária:** aprendizagem e conhecimentos musicais do cotidiano e a educação musical formal - uma abordagem sócio-histórica. 2009. 262 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95149>. Acesso em: 7 ago. 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. **Revista Debates em Educação científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, dez. 2015.

CÔCO, Dilza (et al.). **Educação na cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **A educação musical à luz da ontologia do ser social.** 2017. 218 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Música, João Pessoa. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a03.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FACCIO, Cristiani Maria. **As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil.** 2017. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1023>. Acesso em: 7 ago. 2018.

FONTERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREITAS, Edivan. Catraieiro. **Andante.** Tratore. 2011. 01 CD. Faixa 07. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-wqjGt6aKU>. Acesso em 02 Julho de 2019.

GONÇALVES, Eliete. **Música como necessidade humana**: a desfuncionalização da música. 2017. 160 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2017.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARTINS, Ebenézer; VEREZA, Claudio Humberto Vereza Luzir. In: PASSOS, M. R. A. **Cantos do meu canto**. Independente, 2006. 01 CD. Faixa 05. Disponível em: <https://

www.youtube.com/watch?v=2p50yfohVJo>. Acesso de 03 Julho 2019.
OLIVEIRA, Adriane Dall'acqua. **Músicas e imagens**: recursos de mídia como ferramenta para ensino de ciências e biologia. Curitiba: UTFPR, 2010.
PAVESI, Patrícia Pereira. Dia C. **Cantos do meu canto**. In: PASSOS, M. R. A. Independente, 2006. 01 CD. Faixa 08. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2S_vPVjpyYs&list=UUgNDGWsuLowD7Fco4mXOmQ&index=1>. Acesso em: 2 jul. 2019.
PENNA, Maura. **Músicas e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina. 2008.
ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a produção de nova análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.
ROGGENKAMP, Carla Irene. **Práticas de educação musical em instituição de acolhida para adolescentes:** possibilidades e limites. 2012. 139 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
SAVIANI, Dermeval. **História das ideais pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.
SCHMIDT, Luciana Machado. **Pedagogia musical histórico-crítica**: o desafio de uma compreensão da música através da educação popular**.** 1995. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 1995.
SEBBEN, Egon Eduardo. **Formação e atuação docente de licenciados em música**: o contexto do Estado do Paraná. 2017. 196 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
SOUZA, Carlos Eduardo de. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar**: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural. 2016. 161 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos. 2016.
VEREZA, Cláudio. Luzir. **Cantos do meu canto**. In: PASSOS, M. R. A. Independente, 2006. 01 CD. Faixa 08. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2p50yfohVJo>. Acesso em: 8 fev. 2019.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3073

CÍRCULO DE LEITURA NA EJA EM DIÁLOGO COM A PAISAGEM URBANA DE VITÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ALTERIDADE A PARTIR DA "ROSA CARAMELA" E DA "PIETÀ DO LIXO"

READING CIRCLE IN DIALOGUE ON EJA WITH THE URBAN LANDSCAPE OF VICTORIA: AN EXPERIENCE OF ALTERNATION FROM THE "CARAMEL ROSE" AND THE "PIETÀ DO LIXO"

CÍRCULO DE LECTURA EN EJA EN DIÁLOGO CON EL PAISAJE URBANO DE VITORIA: UNA EXPERIENCIA DE ALTERNANCIA DESDE LA "ROSA DE CARAMELO" Y LA "PIETÀ DO LIXO"

Alessandra Helena Ferreira[1]
Letícia Queiroz de Carvalho[2]

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar uma experiência com o "Círculo de Leitura", realizada na EMEF Admardo Serafim de Oliveira, com os estudantes do conclusivo do segundo segmento da EJA, com o propósito de formar leitores, cuja postura crítica diante do texto seja evidenciada tanto na sua própria vida como na comunidade em que está inserido; para isso consideramos Freire (1987; 2001). Para a leitura literária adotamos o conto "Rosa Caramela" de Mia Couto (1998) o que desdobrou na interação dos estudantes com a paisagem urbana de Vitória, a partir da qual identificam a escultura "Pietà do lixo". Partimos do conceito de Carlos (2009) para a abordagem sobre a paisagem urbana. Para apresentar as considerações acerca da temática da alteridade e identificar aspectos a ela relacionados no conto, baseamo-nos em Bakhtin e seu Círculo (2018). Além dessas referências, recorremos às concepções teóricas de literatura e o direito a ela de Candido (2011), e ao círculo de leitura, no que se refere à escuta, da Bajour (2017). Esse percurso teórico mostra-se potente para contribuir com a formação do leitor literário na EJA. A metodologia utilizada constituiu-se de encontros semanais com os estudantes, e como conseqüência, percebemos a necessidade de incluir a utilização dos espaços da cidade no círculo de leitura, considerando-a um território coletivo que está presente na construção da identidade do sujeito, podendo, então, estará presente no ensino da leitura literária. Entendemos que a leitura de mundo se inicia pela cidade, a ferramenta utilizada para proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de círculos de leitura.

1 Mestranda em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo; Docente da rede pública municipal e estadual de ensino de Vila Velha e Vitória (ES). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5531-0300. E-mail: ah17ferreira@gmail.com
2 Pós-Doutora em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo; Coordenadoria do Mestrado Profissional em Letras. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0519-6746. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alteridade. Paisagem urbana. Círculo de leitura.

.

ABSTRACT: This text aims to present an experience with the "Reading Circle", carried out at EMEF Admardo Serafim de Oliveira, with the students of the conclusive second segment of the EJA, with the purpose of training readers, whose critical posture before the text is evidenced both in their own life and in the community in which they are inserted; For this we consider Freire (1987; 2001). For literary reading we adopted the short story "Rosa Caramela" by Mia Couto (1998) which unfolded in the interaction of students with the urban landscape of Vitória, from which they identify the "Pietà sculpture of garbage". We start from the concept of Carlos (2009) to the approach on the urban landscape. To present the considerations about the theme of otherness and identify aspects related to it in the tale, we rely on Bakhtin and his Circle (2018). In addition to these references, we use the theoretical conceptions of literature and the right to it of Candido (2011), and the reading circle, with regard to listening, of Bajour (2017). This theoretical path is powerful to contribute to the formation of the literary reader in the EJA. The methodology used consisted of weekly meetings with the students, and as a consequence, we perceived the need to include the use of the city spaces in the reading circle, considering it a collective territory that is present in the construction of the subject's identity, and may then be present in the teaching of literary reading. We understand that the reading of the world begins by the city, the tool used to provide such an experience can be effected through reading circles.

Keywords: Youth and Adult Education. Alterity. Urban landscape. Reading circle.

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo presentar una experiencia con el "Círculo de Lectura", realizada en EMEF Admardo Serafim de Oliveira, con los estudiantes del conclusivo del segundo segmento de la EJA, con el propósito de formar lectores, cuya postura crítica ante el texto se evidencia tanto en su propia vida como en la comunidad en la que se inserta; Para ello consideramos a Freire (1987; 2001). Para la lectura literaria adoptamos el cuento "Rosa Caramela" de Mia Couto (1998) que se desarrolló en la interacción de los estudiantes con el paisaje urbano de Vitória, a partir del cual identifican la escultura de basura de la Piedad. Partimos del concepto de Carlos (2009) al acercamiento sobre el paisaje urbano. Para presentar las consideraciones sobre el tema de la alteridad e identificar aspectos relacionados con él en el cuento, nos basamos en Bakhtin y su Círculo (2018). Además de estas referencias, utilizamos las concepciones teóricas de la literatura y el derecho a ella de Candido (2011), y el círculo de lectura, con respecto a la escucha, de Bajour (2017). Este camino teórico es poderoso para contribuir a la formación del lector literario en la EJA. La metodología utilizada consistió en reuniones semanales con los estudiantes, y como consecuencia, percibimos la necesidad de incluir el uso de los espacios de la ciudad en el círculo de lectura, considerándolo un territorio colectivo que está presente en la construcción de la identidad del sujeto, y luego puede estar presente en

la enseñanza de la lectura literaria. Entendemos que la lectura del mundo comienza por la ciudad, la herramienta utilizada para proporcionar tal experiencia se puede efectuar a través de círculos de lectura.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Alteridad. Paisaje urbano. Círculo de lectura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo da afirmação de Petit (2009, p. 11) "[...] o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos.", entendemos que o desafio de formar leitores na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos - é ainda maior do que é no ensino regular, uma vez que o estudante da EJA, muitas vezes, é fruto de anos de exclusão da sociedade. Somando-se a várias outras faltas de acesso desses sujeitos, acrescenta-se a leitura literária vista, por muitos, como uma prática elitista, contudo, entendemos que todos os cidadãos têm direito a ela.

Outrossim, esses estudantes têm pouco, ou quase nenhum acesso à leitura, a não ser na escola, local que, muitas vezes, prioriza os gêneros discursivos de ordem prática do cotidiano que circulam na sociedade em detrimento à leitura literária. Para os estudantes da modalidade EJA, em geral, a tônica da escola é sobre o trabalho e o preparo desse discente para conseguir um emprego ou uma promoção na empresa em que trabalha.

Por essa razão, vimos a necessidade de nos engajarmos em uma proposta pedagógica com estratégias de leitura que atendessem às especificidades desses leitores, ou seja, estratégias que auxiliem os estudantes a desvelar, na leitura, a possibilidade do entretenimento, do belo e do encantamento, como também a refletir sobre as relações sociais por meio da literatura.

Compreendemos, portanto, que se faz necessário propor situações que ampliem as experiências leitoras dos estudantes da EJA, valorizando as diversas formas de linguagens que já possuem, possibilitando o desvelamento do mundo a sua volta a partir da leitura e expandindo os seus repertórios por meio da conscientização das realidades que constituem sua vida social.

Mediante a isso propusemos a realização de círculos de leitura com o conto "Rosa Caramela", do autor moçambicano Mia Couto, por entendermos que esse texto literário é pertinente às questões sociais e culturais particulares, as quais estão presentes no universo desses estudantes da EJA. Esse texto literário apresenta temas com grande potencial de identificação e debate em sala de aula pelos alunos como também no debate sobre a paisagem urbana no que tange à potencialização dos olhares críticos sobre a cidade que residem e de como essas paisagens estão presentes no sujeito que somos.

Enxergar a Pietà do Lixo, escultura instalada em frente ao Palácio Anchieta, no centro de Vitória, e enxergar a Rosa Caramela, a protagonista do conto, foi para os estudantes da EJA como enxergar a si mesmos, afinal, assim como esses elementos culturais, eles são inviabilizados pela desigualdade, isolamento social, desilusões e atribulações da

vida. Nesses temas, portanto, há grandes possibilidades desses indivíduos adultos, que já têm certa bagagem de vida, se reconhecerem tanto nessa leitura como na escultura que elegeram.

Assim, esperávamos alcançar, com esse trabalho, objetivos que fossem significativos para os estudantes. Antes, porém, é necessário esclarecer que não concebemos os objetivos para essa ação como algo estanque e acabado. Por isso, ao propor o círculo de leitura temos como propósito a formação de leitores, cuja postura crítica diante do texto seja evidenciada tanto na sua própria vida como na comunidade em que está inserido, tendo em vista a superação da realidade opressora.

Com essa proposta, buscamos pôr em prática atividades de leitura apropriadas às histórias de vida desses estudantes, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras e da compreensão do conto e das paisagens urbanas. Da mesma forma, esperamos favorecer a formação de sujeitos capazes de ler o seu próprio mundo de forma mais crítica, enxergar a sua realidade e conscientizar-se dela para que, então, possamos buscar uma educação de qualidade, pautada na inclusão social e autonomia crítica.

A seguir faremos uma síntese das obras trabalhadas com a turma, depois trataremos dos fundamentos teóricos que sustentam a prática da experiência apresentada, resultando em um breve debate sobre a leitura na modalidade EJA, utilizando o círculo de leitura e a observação da paisagem urbana de vitória como caminhos potentes para as práticas de leitura.

"ROSA CARAMELA" E "PIETÀ DO LIXO": UM POUCO DE SUAS HISTÓRIAS

À medida que os encontros do círculo de leitura aconteciam, mais os estudantes se envolviam com a Rosa Caramela. Ela passou a compor o grupo, quando iniciávamos a leitura e as discussões sobre o conto era como se a Caramela tivesse chegado à aula. Dessa forma, quando passamos a observar a paisagem urbana do centro de Vitória, foi muito natural para os estudantes a associação daquela personagem com a escultura Pietá do Lixo e, na sequência, reconhecerem nessas mulheres um pouco de si.

Apresentaremos, a seguir, resumidamente, a história de vida de cada uma dessas mulheres, pois entendemos necessário para uma melhor compreensão da proposta interlocutiva deste artigo.

Rosa Caramela

O conto "A Rosa Caramela" faz parte da obra *Cada homem é uma raça* (1998), de Mia Couto, no qual encontramos a história de uma mulher corcunda, chamada por sua comunidade de Rosa Caramela. Aliás, tudo o que o leitor sabe a respeito dela o sabe por meio do julgamento do povo sobre tal personagem, pois o conto já se inicia com a descrição: "Se conhecia assim, corcunda-marreca, desde menina" (COUTO, 1998, p.15). Ao longo do percurso narrativo, percebemos os processos de exclusão pelos quais a protagonista passou.

À medida que a leitura avança nos damos conta de que Rosa vive à margem da sociedade, visto que é vítima de uma sequência de abandonos, inclusive, por sua família. Além disso, devido à sua mestiçagem, ela não se identifica com os seus conterrâneos nem com os povos de sua origem, diante dessa situação, vimos que Rosa não tem vínculos com a sua família, nem com o seu povo, isso a excluía da sociedade,

> A corcunda era a mistura das raças todas, seu corpo cruzava os muitos continentes. A família se retirara, mal que lhe entregava na vida. Desde então, o recanto dela não tinha onde ser visto. Era um casebre feito de pedra espontânea, sem cálculo nem aprumo. Nele a madeira não ascendera à tábua: restava tronco, pura matéria. Sem cama nem mesa, a marreca a si não se atendia. Comia? Ninguém nunca lhe viu um sustento. Mesmo os olhos lhe eram escassos, dessa magreza de quererem, um dia, ser olhados, com esse redondo cansaço de terem sonhado (COUTO, 1998, p.15).

A miséria resultante do isolamento social descrita nesse trecho, dá-nos conta de um longo e penoso processo vivido por essa mulher, nem ao menos se sabia se ela se alimentava. Sozinha, rejeitada e excluída, Rosa encontra conforto nas estátuas da cidade, durante o dia ninguém a via, à noite ela buscava conforto nelas. É com elas que Rosa faz contato: "Nos jardins, ela se entretinha: falava comas estátuas. Das doenças que sofria, essa era a pior [...] palavrear com estátuas, isso não, ninguém podia aceitar." (COUTO, 1998, p.16). Entretanto, essa razão aumentava ainda mais a distância entre Rosa e a Sociedade.

Somando-se à coleção de rejeições da protagonista há o abandono no altar, o povo acredita que essa história dela ser abandonada por seu noivo foi inventada por ela: "O que parece é que nenhum noivo não havia. Ela tirara tudo aquilo de sua ilusão. Inventava-se noiva, Rosita-namorada, Rosa-matrimoniada" (COUTO, 1998, p.15), mas o leitor tem uma surpresa sobre isso ao longo do conto.

A rejeição da comunidade por Rosa se intensifica quando ela passa a cuidar da estátua de um colonizador, motivo que a leva para a prisão. Rosa fica sumida das ruas da cidade por dias. Até que um enfermeiro da comunidade morre e ela é vista novamente no enterro dele, a maneira que ela é tratada pelo povo nessa ocasião produz profundo sofrimento na protagonista e o leitor se surpreende com o desenrolar do conto.

Pietà do Lixo

A *Pietà* do Lixo é uma escultura de bronze, sem nenhuma referência ou descrição, instalada em frente ao Palácio Anchieta, em Vitória, sede oficial do governo do Espírito Santo. A obra é do artista italiano Carlo Crepaz, que veio para o Brasil em 1951 e se estabeleceu no bairro Santo Antônio, ele foi professor da Universidade Federal do Espírito Santos (Ufes). Crepaz conheceu dona Domingas, que morava no Morro do Pinto, por ela andar pelas ruas da cidade em busca de papelão para reciclar. Logo ela chamou a atenção

do artista, vindo a esculpi-la: mulher negra, corcunda, descalça visivelmente cansada, ainda,com um saco nas costas e um cajado na mão, reportando-se ao seu ofício.

Dona Domingas e seus pais foram trazidos de Açores para o Brasil, depois da metade do século XIX, onde foram explorados com trabalhos escravos. Com a Abolição da Escravatura, em 1888, sem formação e qualificação para o mercado de trabalho, ela passou a trabalhar no que conseguia: catar grãos de café, lavar roupas para fora, prestar serviços domésticos na casa das pessoas e, por fim, catando papelão pela cidade de Vitória. O escultor italiano se interessou em fazer uma estátua da dona Domingas, porque entendia que, naquele momento, ela era a memória viva do povo escravizado no Brasil.

Carlos Crepaz registrou a sua escultura no Museu de Belas Artes no Rio de Janeiro em 1959 com o nome "O Anoitecer". Crepaz retratou a dona Domingas, mulher preta, que teve a sua força de trabalho explorada no Brasil, pobre e carregada de história e de memória. Ao anoitecer, todos os dias, em seu ateliê, o escultor via sua vizinha chegar de um dia inteiro de trabalho, então, a obra eterniza esse momento, o anoitecer, Zizzi (2021, p.16) descreve a escultura: [...] Enlutada com uma túnica de algodão preta, sinal de respeito e serenidade coques de *Bantu Knots* nos cabelos, espécie de penteado composto por pequenos coques criados em toda a cabeça, símbolo da cultura afro, um saco nas costas, um cajado na mão direita descalça.

O artista capta as expressões e postura de uma pessoa sofrida, a face não esconde a dor silenciada daquela mulher, olhos a denunciar o descaso, o desprezo e a rejeição da sociedade. As mãos calejadas ainda a trabalhar, quando já deveria, minimamente, estar descansando pelos longos anos de servis. A *Pietà* do Lixo foi instalada na rua ao lado da escadaria Bárbara Lindenberg que dá acesso ao palácio de governo, o Palácio Anchieta, em 1971.

QUESTÕES TEÓRICAS

O desafio de estruturar as estratégias de leitura com os estudantes da EJA, no contexto das aulas e dos espaços da cidade, sobretudo em relação às paisagens urbanas, pareceu-nos ainda maior quanto ao ponto de vista da didática a ser adotada para as nossas ações. Portanto, a fim de seguir o percurso traçado para a nossa prática pedagógica, fundamentamo-nos no processo educativo Crítico-Libertador de Freire (1987) que parte do encontro dialógico entre estudantes e professor, conforme Freire (1987, p. 9) afirma, "mediados pela realidade concreta" para a verificação das situações limites dos estudantes.

À vista disso, a proposta pedagógica de intervenção também precisa firmar-se no fato de que a linguagem escrita e a lida devem ampliar as possibilidades de interação e interlocução entre os sujeitos. Durante a realização das estratégias, conforme Koch e Elias (2006, p. 12), o ato de ler pautado na tríade autor-texto-leitor, deve ser considerado como um processo de produção de sentido entre os interlocutores.

Dessa maneira, o processo de ensino das estratégias da leitura se fundamenta em princípios que privilegiam o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos. Dessa maneira, as concepções de linguagem, de língua

e de leitura de Bakhtin e do Círculo fundamentam esta intervenção pedagógica, sobretudo, a noção de que não existe o "eu" sem o "outro" cujo princípio, a alteridade, perpassa toda a linguagem e a realidade discursiva humana, fundamentando a relação com o outro, pois "[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade" (BAKHTIN, 1982, p.318).

Nesse contexto, a prática literária com os estudantes do segundo segmento da EJA da EMEF Admardo Serafim de Oliveira, que funciona no espaço da Escola de Ciência, no Parque Moscoso, em Vitória, não ocorreu apenas nos espaços da escola, mas, também, nos espaços do centro da cidade. Isso permitiu à experiência de leitura literária explorar as paisagens urbanas, enriquecendo a prática. Para tanto, entendemos que para essa prática pedagógica o aspecto que nos interessa é a perspectiva do espaço urbano como produto histórico das relações sociais vivenciadas em determinado espaço-tempo.

Assim, à medida que se observam as paisagens urbanas sob essa perspectiva compreende-se, à luz da ideia de espaço relacional, as desigualdades e a segregação urbana. Dessa forma, assim como todos têm direito à leitura literária, todos têm o direito à cidade, realçamos, sobretudo, neste artigo, o entendimento e a compreensão dos patrimônios culturais da cidade, bem como de que modo a leitura deles revela os fundamentos contraditórios da vida urbana. Por isso, também se faz necessária a conscientização do estudante da EJA para a leitura crítica da paisagem urbana, pois ela desvela, aos olhos de quem a observa, como Carlos (2009) adverte, conteúdos escondidos na forma da segregação socioespacial: "Sob a aparência estática se esconde e revela todo o dinamismo do processo de existência da paisagem, produto de uma relação fundamentada em contradições, em que o ritmo das mudanças é dado pelo ritmo do desenvolvimento das relações sociais" (CARLOS, 2009, p. 38).

Amparamo-nos em Candido (2011) para a abordagem literária e estética, para a estruturação da proposta fundamentamo-nos em Bajour (2017). Os teóricos estudados representam uma busca de não incorrer em ações reducionistas para o ensino da leitura e nem comprometer o estímulo da prática leitora entre os estudantes.

O processo educativo Crítico-Libertador

Na perspectiva do processo educativo Crítico-Libertador, o professor é o problematizador das situações opressoras, o provocador, um indicador de hipóteses, é aquele que se pronuncia no grupo. Assim, o estudante aprende a questionar, a sistematizar o seu pensar e aprende sobre a realidade da vida, construindo as suas opiniões. Por outro lado, o papel do estudante é a ação-reflexão que se dá no mundo e sobre ele. Entendemos que, a partir dessa dinâmica, o estudante constrói a sua prática de leitura com uma visão crítica sobre aquilo que lê, o que Freire (1987, p. 12) chama de "superação da visão ingênua".

Uma vez que as pessoas carregam consigo experiências de vida, é impossível separar a realidade da aprendizagem de conteúdo. Dessa forma, o processo educativo Crítico-

Libertador busca partir das vivências dos estudantes, como afirma Freire (1987, p. 34): "Por que não estabelecer certas intimidades entre os saberes curriculares fundamentais às/aos discentes e a experiência social que elas/es têm como indivíduos?", são os próprios estudantes que apresentam o que precisam estudar e como estudar os conteúdos curriculares.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1992, p. 70).

Desse modo, em Freire (1992), compreendemos que o trabalho com os círculos vai para além da pura transmissão do conhecimento sistematizado. Distanciando-nos, assim, das práticas tradicionais de ensino pouco relevantes para pessoas cujas vidas já são marcadas pela dificuldade de acesso e pela falta de recursos próprios, procuramos adotar metodologias que priorizam o diálogo, tendo a realidade concreta como mediadora durante o processo.

Diante disso, antes do círculo de leitura acontecer, em toda a sua estrutura, foi necessário ouvir os estudantes e entender o grupo e suas necessidades. Para isso, a prática de um Círculo de Cultura foi necessária. Para Freire (1967, p. 07), é impossível que se ignore a liberdade do indivíduo e sua capacidade crítica. Nas palavras do autor, "[...] o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem." O círculo identificou as situações limites vividas pelo coletivo e, a partir daí, foi possível propor aos estudantes a prática de leitura, cujo texto literário atendesse às expectativas deles.

No Círculo de Leitura, a partir da fala dos estudantes, identificamos os obstáculos que a comunidade possui, os quais comprometem a dignidade coletiva. Partimos, então, das situações limites recorrentes na fala do grupo para organizar o círculo de leitura. Essas situações limites, conforme Freire (1967), são aquelas que trazem em si o impedimento do desenvolvimento da dignidade humana coletiva e individual, ou seja, são as situações críticas que as pessoas estão vivendo, ou a realidade concreta do sujeito, logo são elas que devem nortear as ações do percurso pedagógico.

Ao percebermos, então, que a situação limite recorrente que aparecia no círculo de cultura dos estudantes do segundo segmento da EJA EMEF Admardo Serafin de Oliveira era o contexto da exclusão dos acontecimentos culturais do centro de Vitória, pareceu-nos importante, tanto para professor quanto para os estudantes, propor uma leitura que contemplasse tal contexto, pois, conforme Freire (1992),

> Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 1992, p. 70).

Assim, em Freire (1992), compreendemos que o trabalho com os círculos vai para além da pura transmissão do conhecimento sistematizado. Distanciando-nos, assim, das práticas tradicionais de ensino pouco relevantes para pessoas cujas vidas já são marcadas pela dificuldade de acesso e pela falta de recursos próprios, procuramos adotar metodologias que priorizam o diálogo, tendo a realidade concreta como mediadora durante o processo.

A alteridade

Entendemos que a linguagem não pode ser separada da vida, assim nos fundamentamos em Bakhtin para as questões da língua, da linguagem e da leitura, uma vez que ele dialoga com o processo educativo Crítico-Libertador de Freire (1987). Pois, "[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Sendo a palavra carregada de valores constituídos social e culturalmente, conforme a teoria bakhtiniana, ela, então, se constitui no elo entre os sujeitos interlocutores. Essa interação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor), portanto, se dá por meio dos signos linguísticos. Nesse aspecto, essa proposta de intervenção, reconhece o estudante, antes de tudo, como outro, como sujeito interlocutivo - capaz de interação, o que Bakthin afirma:

> Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2018, p.373).

Essa dinâmica em que a nossa palavra é o reflexo da palavra alheia e a nossa forma de pensar, falar, agir e ser no mundo é fruto da ideologia que nos constitui enquanto sujeitos sociais. Durante os círculos de leitura, nos espaços da Emef Admardo Serafim de Oliveira ou nos espaços do centro da cidade de Vitória, esse movimento esteve presente na leitura do conto, na observação das paisagens urbanas, no compartilhar das experiências dos estudantes, nas trocas de conhecimento, no reconhecimento de si, do outro e da realidade que os cerca.

Assim, a alteridade se estabeleceu com a personagem do conto "Rosa Caramela", com a escultura *Pietà* do Lixo fixada em frente ao Palácio Anchieta e com os estudantes, gerando esse ambiente de reconhecimento do outro como legitimamente outro, diferente de si, sujeitos que possuem histórias, culturas, posicionamentos, princípios e valores. Esse reconhecimento do outro é o que nos move a ouvi-lo. Sem o reconhecimento do outro como alguém diferente de mim, não pode haver diálogo.

Nessa concepção, partimos da alteridade que institui o reconhecimento do outro como legítimo para a experiência de sair do lugar de saber e poder sobre o outro, para a possibilidade de abrir-se ao encontro com ele, ter acesso à experiência que é do outro e

assim poder reconhecer-se nela. Perspectiva que nos fez esperar que os estudantes da EJA pudessem, nos círculos de leitura ou nas observações das paisagens urbanas, aprender a compartilhar concepções, conhecimentos, experiências e que por meio da leitura do conto proposto, bem como das observações de pontos da cidade, pudessem enxergar as vozes reverberadas, conforme a afirmação do autor:

> Algo que deveria ser socialmente desejável por todos nós, mostrando que todos nós deveríamos ser polifônicos, e isto incluiria uma postura política de aceitar todas as vozes como vozes equivalentes e, consequentemente, "renunciar aos nossos hábitos monológicos", considerando que 'à categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo e acabamento que "nega a existência da outra consciência isônoma e responsiva, de outro eu (tu) isônomo' (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Acreditamos, assim, pois entendemos que a prática da leitura literária pode ser prazerosa, apesar de desafiadora por todos os motivos aqui já apresentados e outros que, por certo, aparecem em cada execução. Quando o estudante percebe que o mundo que o cerca está interligado, seja nas obras literárias, seja nas esculturas ou na Cultura em geral, ele percebe uma cadeia interligada pelo discurso formando por uma rede dialógica, além de perceber que não há enunciado único ou original, a enunciação não é adâmica, mas ela se constitui de um *continuum*, e é o mundo exterior que constitui discursivamente a realidade humana do "eu", ou seja, é a palavra do outro. Para Bakhtin:

> O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto,por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2003, p. 319).

A alteridade, portanto, para Bakhtin, é um processo dialógico que tem como elemento comum o discurso. Os sujeitos são constituídos social e historicamente a partir de outros discursos existentes e que circulam na sociedade e na cultura. Dessa forma, durante os círculos de leitura, por meio da alteridade, a realidade, que cerca esses estudantes, foi desvelada, de modo que eles não puderam, mais, por exemplo, ignorar a escultura da *Pietá* do Lixo, pois, assim como eles, ela tem uma história, ela tem uma voz, ela é mais uma na multidão dos excluídos.

A saber, por meio do conto "A Rosa Caramela", os estudantes perceberam que a consciência de si se constitui sob a perspectiva da consciência do outro, pois ao lerem, eles perceberam que a protagonista da narrativa é apresentada por meio dos outros. O

que confirma a perspectiva teórica bakhtiniana de que nas relações sociais se recebe e se apropria das palavras do outro, cujas palavras são cheias de intencionalidade, valores e ideologia de um grupo social e de momentos históricos, portanto a compreensão de quem é a Rosa Caramela se estabelece a partir do outro.

Logo, verifica-se que, para Bakhtin (2018), as relações sociais, mediadas pela linguagem determinam a consciência humana, ou seja, o outro exerce papel importante nos pensamentos do "eu", e no homem que se constitui pela (e na) alteridade.

> O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 1981, p. 287).

Por outro lado, é possível se fazer avaliação das nossas práticas sociais e dos outros, o que possibilita, sendo possível, para além da compreensão das circunstâncias, a reconstrução das identidades. Entendemos que diante do desvelamento da realidade concreta dos estudantes da EJA por meio da leitura literária e da leitura que fazem das paisagens urbanas é possível a eles modificar a si e a sua comunidade. Sobre isso, Freire (2001) afirma:

> Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a educação popular, praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho (FREIRE, 2001, p. 17).

Em virtude das possibilidades de mudanças não apenas do sujeito (BAKTHIN, 2018), mas também da comunidade mediante a superação do contraditório revelado tanto na realidade que cerca o sujeito (FREIRE, 1987; 2001) como nas paisagens da cidade (CARLOS, 2001), utilizamos do diálogo desses três teóricos e incluímos os espaços da cidade no círculo de leitura, considerando que a cidade é um território coletivo que está presente na construção da identidade do sujeito, podendo, então, ser utilizada para o ensino da leitura literária. Entendemos que a leitura de mundo se inicia pela cidade, e a ferramenta utilizada para proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de círculos de leitura.

A paisagem urbana

Nosso ponto de partida é aquilo que se pode considerar como a principal característica do conceito de lugar: a ideia de vínculos afetivos gerados através exclusivamente do uso que o homem faz dos lugares (CARLOS, 2001). O sentimento de pertencimento ao lugar, não só isso, mas também o entendimento de que a cidade educa, sobre isso Gadotti (2006) afirma: "[...] A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade" (GADOTTI, 2006, p.4).

Em virtude disso, compreendemos que os valores simbólicos e os cognitivos resultantes do processo de assimilação sobre a paisagem urbana devem ser discutidos na escola. Nessa perspectiva, ela deve promover visitas aos patrimônios culturais, por exemplo, a fim de que por meio e na relação dos estudantes e professor possam compreender a necessidade de ser mediado por um filtro cultural e pelos valores simbólicos, podendo, assim, conhecerem os aspectos ocultos presentes na forma da cidade. Ao exercitar a observação das paisagens urbanas, o estudante pode conscientizar-se do significado e da representatividade que envolvem a paisagem urbana, compreendendo que a percepção de cada indivíduo é resultado do seu processo cognitivo. Para Freire (2001)

> A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 2001, p. 17).

A paisagem edificada na cidade depende da percepção do observador, assim a perspectiva da forma ou do arranjo urbanístico que configura a paisagem urbana depende de um processo cultural de apropriação dessa paisagem de quem a observa (CARLOS, 2001). Na nossa experiência com os estudantes da EJA, identificamos que muitos estudantes, a maioria deles, embora moradores dos morros que circundam o centro da cidade de Vitória, não enxergavam a forma das paisagens da cidade, a esse fenômeno Carlos (2001, p. 35) explica que isso se dá "[...] na medida em que as relações sociais tendem a aparecer como relações entre coisas [...]". A autora ainda complementa: "[...] A forma exerce, por isso mesmo, um papel ao mesmo tempo de ocultação e de revelação. A relação entre ocultação e revelação dá-se através das articulações das categorias do real. [...]" (2001, p. 36).

Sendo a paisagem urbana, predominantemente, um resultado das ações humanas no meio ambiente, o conceito norteador de seu entendimento e de sua sistematização neste artigo fundamenta-se em Carlos (2001)

> A paisagem urbana aparece como um "instantâneo", registro de um momento determinado, datado no calendário. Enquanto manifestação formal, tende a revelar uma dimensão necessária da produção espacial: aquela do aparente, do imediatamente perceptível, representação, dimensão do real que cabe intuir (CARLOS, 2001,p. 35).

Por essa razão, a partir desse conceito, a nossa atenção se concentra nos aspectos físicos perceptíveis da paisagem urbana, sobretudo, no significado social de uma área, no nosso caso, dos monumentos históricos, a sua função, a sua história, ou mesmo seu nome. Entendemos que discutindo esses aspectos da paisagem urbana é desvelada ao observador a relação contraditória entre necessidade e desejo, uso e troca, identidade e não-identidade, estranhamento e reconhecimento, que permeiam a prática socioespacial (CARLOS, 2001, p. 18).

Quando estivemos com a turma da EJA, em sua maioria, moradores do centro de Vitória em frente ao Palácio Anchieta, sede do governo estadual do Espírito Santo, os estudantes não se deram conta de que o porto atrás de nós é o Porto de Vitória, local onde muito navios, trazendo africanos para o Brasil, atracaram para deixar, em terras capixabas, homens, mulheres e crianças que tiveram a sua força de trabalho explorada pelos senhores de escravos. Atrás de nós havia uma riqueza de história, a nossa própria história, a história dos nossos ancestrais, mas sem a mediação os jovens e adultos, os estudantes da EJA não teriam percebido aquela paisagem urbana e os seus aspectos ocultos.

À nossa frente, a paisagem é o palácio de governo, no alto, imponente, a escadaria Bárbara Lindenberg dá acesso a ele, é nela que nos sentaremos para ler mais uma parte do conto "Rosa Caramela" e conversar sobre ele. Entre a escadaria e nós há a avenida Jerônimo Monteiro para atravessar, quando uma estátua instalada numa das ruas laterais ao Palácio Anchieta chama a atenção de um dos estudantes: "Professora, aquela estátua é do Padre Anchieta?".

Foi essa pergunta que desencadeou todas as ações pedagógicas que se sucederam a partir daí. Poderia, então, fundamentada em Carlos (2001), adentrar as questões da natureza social da identidade, do sentimento de pertencer ao lugar ou das formas de apropriação do espaço que ela suscita, liga-se aos lugares habitados, marcados pela [...] natureza transformada pela prática social, produto de uma capacidade criadora, acumulação cultural que se inscreve num espaço e tempo (CARLOS, 2001, p.39).

Ao perceber que os estudantes, até então, nunca perceberam aquela estátua de bronze ao lado do Palácio Anchieta e que agora, ao notarem, identificam-na como sendo o padre Anchieta. Aproximamo-nos dela e informei que a estátua fora esculpida pelo italiano Carlo Crepaz, mostrei a assinatura do artista na obra e disse que ele a batizou de "Anoitecer", mas que "Anoitecer" é menos conhecido, a escultura é conhecida como *Pietà* do Lixo.

Os estudantes, então, passaram a observar os detalhes da imagem representada, o seu cabelo, o seu rosto, as suas roupas, os objetos que traz consigo, as expressões e perguntei o porquê de ter recebido tal nome. Enquanto falavam e apontavam as partes da escultura, um estudante chama a atenção para o fato de que a *Pietà* do Lixo se parecia com a Rosa Caramela, protagonista do conto lido. À medida que o contraditório se evidenciava, a

paisagem criava significado para eles o sentimento deles de pertencimento ao local crescia como afirma Carlos (2001, p. 40), "[...] se criem laços identitários que produzam a ideia de pertencimento que sustenta a memória, tornando indissociáveis cidade e cidadania."

A história da Rosa Carmela, do moçambicano Mia Couto, entrecruzou com a história daquela mulher que a estátua fria de bronze representa, por sua vez, as histórias dessas mulheres entrecruzaram as nossas histórias, estudantes e professora. Para Carlos

> Ao produzir sua existência, a sociedade reproduz, continuamente o espaço. Se de um lado o espaço é concreto, abstrato, de outro tem uma dimensão real e concreta do lugar de realização da vida humana, que ocorre diferencialmente no tempo e no lugar e que ganha materialidade por meio do território (CARLOS, 2001, p.11).

Além das fundamentações pedagógicas, linguísticas e geográficas torna-se necessário fundamentar a nossa postura e o nosso tratamento aos *corpora literários e culturais* adotados para a intervenção pedagógica, a fim de conservar a estética e a arte presente nas obras, assim, a seguir, passamos a discorrer sobre esse tema fundamentando-nos em Candido (2011).

A estética e o direito à cultura

Os conceitos básicos sobre a literatura literária de Candido (2011; 1973), principalmente na perspectiva da recepção estética, considerando as obras a serem trabalhadas com os estudantes da EJA, tanto o conto "Rosa Carmela" como a escultura *Pietà* do Lixo, preservando os aspectos estéticos na proposta sem reduzir a arte das obras com o fim de atingir os objetivos da proposta pedagógica, seguimos a advertência de Candido:

> O primeiro cuidado em nossos dias é, portanto, delimitar os campos e fazer sentir que a sociologia não passa, neste caso, de disciplina auxiliar; não pretende explicar o fenômeno literário ou artístico, mas apenas esclarecer alguns dos seus aspectos. Em relação a grande número de fatos dessa natureza, a análise sociológica é ineficaz, e só desorientaria a interpretação; quanto a outros, pode ser considerada útil; para um terceiro grupo, finalmente, é indispensável. Dele nos ocuparemos (CANDIDO, 1973, p. 270).

Partindo do princípio de que a arte pode ser estímulo para outras experiências de leitura, podemos, então, tornar a literatura uma presença viva na sala de aula, transformando-a numa prática significativa. De acordo com Cândido (2004): "Uma das coisas mais importantes da ficção literária é a possibilidade de poder "dar voz", de mostrar em pé de igualdade os indivíduos de todas as classes e grupos, permitindo aos excluídos exprimirem o teor da sua humanidade que de outro modo não poderia ser verificada".

Para além da sala de aula as paisagens urbanas podem revelar espaços culturais muito ricos em se tratando da arte em geral, o que para Candido é uma necessidade fundamental dos seres humanos:

> A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1973, p. 47).

Assim, o estudante da EJA carregado de palavras forjadas em sua jornada de vida, ao entrar em diálogo com o texto literário, deve percebê-lo como um texto autônomo e independente da realidade dos fatos que lhe deram origem. Desse modo, mesmo que os estudantes se identifiquem com a obra devido ao contexto de produção, naturais e explicados pela história e pela ciência, devem vê-la esteticamente no contexto da forma (CANDIDO, 1973). Desse modo, podem encontrar no enunciado do autor, que é composto por palavras carregadas de valor e que refletem o contexto do autor, sentidos outros que extrapolam os limites linguísticos, desestabilizando as provisórias interpretações feitas (Bakhtin, 2018).

A nossa expectativa, portanto, era que os estudantes percebessem nas obras o conto de Mia Couto e na escultura do Carlo Crepaz como autônomas e independentes da realidade dos fatos que lhe deram origem. Desse modo, mesmo que os estudantes se identifiquem com essas obras devido ao contexto de produção, naturais e explicados pela história e pela ciência, devem vê-las esteticamente no contexto da forma (CANDIDO, 1973).

Além disso, o conto deveria trazer para o círculo de leitura, seja nos encontros dos espaços escolares ou dos espaços da cidade, a humanidade, essa deve tornar-se o centro da cena como também envolver o estudante da EJA, esse que é invisibilizado pelo sistema e excluído da sociedade, dando-lhe condições de chegar à produção de sentido das artes. A humanidade se materializa na forma de diálogo, com o texto ou a escultura, por exemplo, de forma que possa formular a sua contrapalavra, ao mesmo tempo em que exercita a sua autonomia na fala durante o círculo de leitura.

Assim, a expressão das múltiplas vozes sociais, no conto "Rosa Carmela" e na escultura *Pietá* do Lixo, que solicitam respostas todo o tempo, uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento, o estudante possa, por meio das interações no círculo de leitura, organizar-se e recompor a sua subjetividade a partir da leitura, da observação, da escuta e do compartilhamento no grupo.

Diante disso e por entender o lugar e a importância da Literatura na sociedade e por saber que todos têm direito a ela, conforme afirma Cândido (2011, p. 178) "[...] ela não corrompe ou edifica (...) ela humaniza em sentido profundo, porque faz viver." Compreendemos que se faz necessário propor na escola situações que ampliem as experiências leitoras dos estudantes da EJA, valorizando as diversas formas de linguagens

que esses estudantes já possuem, possibilitando o desvelamento do mundo a sua volta a partir da leitura literária e expandindo os seus repertórios por meio da conscientização das realidades que constituem sua vida social.

O círculo de leitura

É consenso que a escola tem a responsabilidade de formar leitores, acrescenta-se a isso a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), sancionada em 12 de julho de 2018, (BRASIL. Lei n. 13.696), com a estratégia de promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas públicas no Brasil, a conhecida Lei Castilho, justificam a prática de leitura literária na modalidade de educação destinada aos jovens e aos adultos, uma vez que tanto a escola como a Política Nacional de Leitura e Escrita objetivam a formação de leitores na sociedade brasileira.

Logo, o estudante da EJA, que além de pertencer à educação formal também é um cidadão público-alvo dessa política, que tem os seus direitos negligenciados ao longo da vida, dentre eles a falta de acesso ao livro, à leitura, à escrita e à literatura, insere-se no quadro das razões pelas quais a escola deve enxergar a leitura literária como um ato social e um trabalho necessário a ser desenvolvido junto aos estudantes da EJA.

Desse modo, a leitura do texto literário traz para a prática, em sala de aula, a humanidade, e essa deve tomar, conforme o pensamento de Candido (2004), o centro da cena e deve envolver o leitor. No caso do estudante da EJA, que é invisibilizado pelo sistema e excluído da sociedade, é dado a ele, por meio do texto literário, as condições de chegar à produção de sentido dos textos, possibilitando assim a materialização da humanidade sob a forma de diálogo, assim, o estudante pode formular a sua contrapalavra, ao mesmo tempo em que exercita a sua autonomia ao se pronunciar no grupo, ao que Geraldi (2002) afirma: "[...] a idéia que gostaria de trazer aqui é a de pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz" (GERALDI,2002, p. 3).

De acordo com Geraldi (2002), o leitor, que é um ser inacabado, conforme Bakhtin e Freire propõem, por isso ao buscar os sentidos no texto literário não o faz apenas pelas pistas linguísticas, mas também por meio de suas experiências e vivências, como ser humano que é. Portanto, esse processo se materializa de forma instável (BAKHTIN, 2018), uma vez que a palavra é carregada de significados, os enunciados se constituem histórica e socialmente. Desta feita, ao preservar a estética do texto literário, a fruição ocorre ao mesmo tempo em que a humanidade, entre texto e leitor, se concretiza (CANDIDO, 2004).

Nesse aspecto, Geraldi (2002) conceitua a leitura a partir do enfrentamento entre a estabilidade e instabilidade dos seus sentidos. Para o autor, ao atribuir um sentido ao texto, o leitor constrói uma estabilidade, entretanto, esta pode, a qualquer momento, ser desconstruída. Então, segundo o autor, é a partir desse fluxo, o leitor pode, quanto à estabilidade construída por ele, "[...] confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor a hipótese'' (GERALDI, p. 4, 2002).

Desse modo, a expressão das múltiplas vozes sociais, nos textos literários, que solicitam respostas todo o tempo, uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento, o estudante pode, por meio das interações, na turma, organizar-se e recompor a sua subjetividade a partir da leitura, escuta e compartilhamento no grupo. A construção das novas contrapalavras, nesse ambiente, resultante do incessante processo formador do que o sujeito é, se dá por meio da palavra alheia, o que nesse caso, a palavra alheia é o texto literário, passa a ser do estudante-leitor que enriqueceu a origem dela, ao que Bakhtin (2018) afirma:

> O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências - o assim chamado fundo de a percepção - são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido (BAKHTIN, 2018, p. 254).

À vista disso, vemos a importância de estabelecer momentos nas aulas da EJA para se estabelecer conversas sobre o texto literário lido, não só para exercitar a prática, dar visibilidade à leitura na escola, mas também para oportunizar ao estudante a criação de hipóteses sobre o texto. Para que isso ocorra entendemos que o círculo de leitura nos moldes da Bajour (2017) é uma estratégia que oportuniza ao estudante da EJA experimentar a prática da leitura na sala de aula, além disso, o círculo de leitura dialoga com a concepção bakhtiniana dialógica, como também, a concepção da leitura de Paulo Freire.

O círculo de leitura para Bajour (2017) constitui um ambiente acolhedor e confortável, onde as conversas sobre os livros que lemos fazem parte do ato da leitura. Para a autora, durante o diálogo das leituras realizadas, também é um momento em que relemos o texto, sendo assim é possível, por meio de tal prática, permitir aos adolescentes, jovens e adultos compreenderem os sons de suas interpretações e as possibilidades de sentido do texto literário. Diante disso, a autora ressalta: "Pôr para fora, para os outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam" (BAJOUR,2017,p. 25).

Esse ato de "pôr para fora", mencionado pela autora, oportunizado dentro do espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos, é uma forma de falar as suas hipóteses atribuídas ao sentido do texto literário, assim, à medida que exercitam a crítica, a reflexão e a conscientização de suas realidades concretas, os alunos se dão conta das situações excludentes da sociedade e a realidade passa a ser desvelada para eles. Entendemos que o círculo de leitura pode contribuir para desnudar as causas opressoras da comunidade e como podem superá-las, vindo a inserirem-se na luta pela mudança social. Ao que Freire (1987) afirma que a Educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo.

Desse modo, a leitura para Bajour (2017) seria uma espécie de refúgio, uma maneira de resistir à invisibilidade dos estudantes, segundo Bajour (2017, p. 20) "[...] em

contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra." Ao recuperar o seu direito de fala, por meio das vozes que reverberam no texto literário, o estudante entende que por meio dela, a fala, é possível reagir à alienação a que constantemente são submetidos.

Portanto, o diálogo e a escuta do texto literário, além de aproximarem os estudantes da literatura, também retornam a palavra ao estudante, sujeito de seu dizer, e visa romper com a prática do silenciamento dos discentes, tão típica do ensino tradicional. A democratização da fala, no círculo de leitura, é uma característica própria dessa prática, garantindo a participação dos estudantes. Petit (2009) relata esse fenômeno, principalmente, em sua experiência com círculo de leitura em Aragão, na Espanha:

> Entre os participantes, é recorrente o elogio de um dispositivo que permite tomar a palavra, ser ouvido(a), respeitado(a), não temer exprimir opiniões diferentes, contrárias. Muitos se referem a uma confiança em si mesmo maior e mencionam com freqüência o orgulho de pertencer a um grupo hoje reconhecido internacionalmente (Leer Juntos ganhou prêmios, universidades se interessam por ele), de ter se apropriado de textos de qualidade, de ter recebido escritores. Autoestima que recai sobre a vila em seu conjunto. (PETIT, 2009, p. 65).

É, portanto, através da palavra compartilhada que os sentidos vão sendo construídos coletivamente. Da mesma forma, dá-se um caminho para a formação do leitor. Sobre isso Carvalho (2018) afirma que a leitura vai se configurando como elemento de construção e reconstrução da realidade no diálogo. Concordamos com a autora no entendimento de que:

> [...] as práticas de leitura na sala de aula poderão fomentar debates que provoquem os leitores em formação à percepção do discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional (CARVALHO, 2018, p. 87).

Em razão disso, utilizamos a estrutura dos círculos de leitura de cada encontro fundamentamo-nos em Bajour (2017), por entendermos que para a formação de leitores na EJA essa concepção de círculo de leitura dialoga melhor com os demais teóricos que embasam essa experiência. Além disso, a autora prioriza uma metodologia em que exista acolhimento, compartilhamento e solidariedade entre os pares, entendemos, portanto, que para os estudantes da EJA, essa prática cria um ambiente profícuo para a leitura compartilhada.

Quanto aos procedimentos realizados durante o diálogo com o texto e com os pares, a autora afirma:

> Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas ou, mesmo que as deixe em aberto, estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam (BAJOUR, 2017. p. 68).

Assim, considerando os princípios elencados, compreendemos que nosso grande desafio, como docentes, é oferecer aos estudantes da EJA, em seus variados percursos e especificidades, e de modo diferenciado e sem restrição de acesso ao conhecimento o direito à aprendizagem e à experiência estética da Literatura. Ao encontro do exposto, depois de definidos os conceitos norteadores da pesquisa, vamos à sua aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi descrito na introdução, este artigo é fruto de uma tentativa de auxiliar os estudantes da EJA a superarem as suas dificuldades em ler, a partir de um diálogo com a paisagem urbana e os aspectos contraditórios que dela emergem, de modo a destacar a necessária leitura do espaço urbano, por meio dos seus signos e das possibilidades comunicativas advindas de tal interlocução.

O encontro com o texto literário e as relações interdiscursivas - que emergiram nas práticas de leitura - confirmaram que a aplicação do círculo de leitura foi positiva, pois os estudantes manifestaram o interesse em participar de outros círculos de leitura, seja em espaços formais, seja em espaços para além da escola. Da mesma forma, foi perceptível a apropriação do ato de ler pelos estudantes e a naturalização de uma realidade não muito comum para muitos.

Uma proposta de formação de leitores para estudantes jovens e adultos deve levar em consideração a leitura de mundo que esses sujeitos trazem consigo, de modo a considerar a sua humanidade, em uma prática educadora significativa e com promoção de autonomia crítica. Uma medida é levantar ações exitosas realizadas nas escolas pelos professores e convidá-los a auxiliar na produção do documento oficial.

Compreendemos, também, que a partir de tal proposta, os alunos envolvidos demonstraram o gosto por compartilhar experiências; desenvolveram também o gosto pela leitura de contos; puderam valorizar a leitura literária como experiência estética; observaram as paisagens urbanas; conheceram um pouco mais a cidade em que moram; compreenderam as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana, tanto na escrita como na escultura; experimentaram conhecer e apreciar diferentes obras literárias, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas e diversificadas; puderam observar outras perspectivas das paisagens urbanas; desenvolveram capacidades leitoras tanto na linguagem verbal como na não verbal.

Percebemos também que o ato de ler, quando ampliado para além da sala de aula, potencializa a compreensão da vida concreta em suas relações sociais, visto que as histórias, as memórias e as narrativas produzidas em nossa interação com os espaços urbanos ampliam o nosso entendimento sobre o direito à cidade e a tudo o que ela nos oferece.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leituras. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2 ed. São Paulo: 34, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: 34, 2017.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos** de teoria e história literária. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1973.

CANDIDO, Antônio. **Na sala de aula:** caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2001.

CARVALHO, Letícia Queiroz. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. **Revista Percursos Linguísticos**. Vitória, v 8, n. 19, ISSN: 2236-2592, 2018, p. 77-90.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. Lisboa: Editorial Caminho S/A, 1990. P.5-12.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 33 ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 13), 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**. v. 1, n. 1.160, ISSN 2237-9983.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2005.

PETIT, Michèle. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade, tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini,São Paulo: 34, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2 ed. São Paulo: 34, 2018.

ZIZZI, Estevão, **A Pietà do Lixo:** Dona Domingas, Vila Velha: Clube de autores, 2021.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3074

AS PAISAGENS DO LIVRO "OS SERTÕES" ATRAVÉS DA LEITURA, IMAGINAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO ARTISTA PLÁSTICO IMPRESSIONISTA OTONIEL FERNANDES

THE LANDSCAPES IN THE BOOK "OS SERTÕES" THROUGH THE READING, IMAGINATION AND INTERPRETATION OF THE IMPRESSIONIST PLASTIC ARTIST OTONIEL FERNANDES

LOS PAISAJES EN EL LIBRO "OS SERTÕES" A TRAVÉS DE LA LECTURA, LA IMAGINACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL ARTISTA PLÁSTICO IMPRESIONISTA OTONIEL FERNANDES

Luiz Henrique dos Santos[1]

RESUMO: A obra "Os Sertões", escrita entre 1896-1897, publicada em 1902 por Euclides da Cunha, tornou-se um grande clássico da Literatura Brasileira, devido a sua genialidade e magnitude, estabelecendo-se, assim, como obra literária atemporal. O contexto do livro basicamente são os relatos da Guerra de Canudos ou Campanha de Canudos, um conflito entre os membros da comunidade sócio religiosa liderada por Antônio Conselheiro e o exército brasileiro, em Canudos, interior do estado da Bahia. A motivação em articular essa pesquisa consiste na percepção de consumidor de produtos da indústria cultural, notando efetivamente que a obra de Euclides da Cunha já transbordou na seara da literatura, provocando artistas de outras linguagens a usar o repertório de sua obra como referência para produzir novos conteúdos inspirados nos conflitos da Campanha de Canudos. A abordagem específica desta pesquisa retrata o pintor brasileiro impressionista Otoniel Fernandes, "O Monet do Cerrado", título antonomástico local.

Palavras-chave: Paisagem. Literatura. Imaginação. Pintura Impressionista.

ABSTRACT: The work "Os Sertões", written between 1896-1897, published in 1902 by Euclides da Cunha, became a great classic of Brazilian Literature, due to its genius and magnitude, thus establishing itself as a timeless literary work. The context of the book is basically the accounts of the Guerra de Canudos or Campanha de Canudos, a conflict between members of the socio-religious community led by Antônio Conselheiro and

1 Doutorando Programa de Pós Graduação em Geografia Unesp Rio Claro. Orientado pelo Prof. Dr. Diego Maia. Bolsista CAPES. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2689-1262. E-mail: luiz.henrique-santos@unesp.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

the Brazilian army, in Canudos, in the interior of the state of Bahia. The motivation for articulating this research consists of the consumer's perception of products from the cultural industry, effectively noting that the work of Euclides da Cunha has already overflowed in the field of literature, provoking artists from other languages to use the repertoire of his work as a reference to produce new ones. content inspired by the conflicts of the Canudos Campaign. The specific approach of this research portrays the Brazilian impressionist painter Otoniel Fernandes, "O Monet do Cerrado", a local antonomastic title.

Keywords: Landscape. Literature. Imagination. Impressionist Painting.

RESUMEN: La obra "Os Sertões", escrita entre 1896-1897, publicada en 1902 por Euclides da Cunha, se convirtió en un gran clásico de la literatura brasileña, por su genialidad y magnitud, consolidándose así como una obra literaria atemporal. El contexto del libro son básicamente los relatos de la Guerra de Canudos o Campanha de Canudos, un conflicto entre miembros de la comunidad sociorreligiosa liderada por Antônio Conselheiro y el ejército brasileño, en Canudos, en el interior del estado de Bahía. La motivación para articular esta investigación consiste en la percepción del consumidor de los productos de la industria cultural, constatando efectivamente que la obra de Euclides da Cunha ya se desbordó en el campo de la literatura, provocando que artistas de otros idiomas utilicen el repertorio de su obra. como referencia para producir nuevos contenidos inspirados en los conflictos de la Campaña de Canudos. El enfoque específico de esta investigación retrata al pintor impresionista brasileño Otoniel Fernandes, "O Monet do Cerrado", título antonomástico local.

Palavras clave: Paisaje. Literatura. Imaginación. Pintura Impresionista.

INTRODUÇÃO

Euclides da Cunha entregou à literatura brasileira uma verdadeira preciosidade ao publicar "Os Sertões". Numa perspectiva de estudos acadêmicos, a obra pode ser considerada uma importante fonte de apreciações e análises nos mais diversos segmentos. E é exatamente sobre algumas abordagens dessa importante obra literária, que esta pesquisa tem a intenção de discorrer. "O Sertões", escrito entre os anos de 1896-1897, publicado cinco anos após o término do conflito, foi uma tentativa de rever a versão oficial da guerra de Canudos: a luta da República contra focos monarquistas do sertão baiano. Terminada a guerra, atos de barbárie dos vencedores, continuaram sendo encobertos. Euclides, pretendia, não apenas relatar o que presenciou, mas, munido de teorias científicas vigentes – determinismo, positivismo e conhecimentos de sociologia e geografia natural e humana – como também compreender e explicar o fenômeno, cientificamente. Tal experiência única na literatura, culminou numa narrativa com estilo histórico sustentado em valores científicos. Ora, uma obra assim, socialmente caleidoscópica, torna-se atrativa às diversas ópticas de estudos da experimentação humana.

Segundo Lima (2000, p.9) o interesse pelos estudos literários numa abordagem de perspectiva geográfica não é algo novo, desde a década de 1940 os franceses já se ocupavam com tais inquietações, buscando valorizar e recuperar a imensa riqueza que a ciência geográfica abarca em seus romances, contos, poesias, crônicas e tantos outros gêneros literários.

Para Ribeiro (2016, p.5) a obra *Os Sertões* foi o contato mais próximo dos grandes vazios demográficos que algum brasileiro morador dos grandes centros da época iria chegar. Numa perspectiva literária é difícil classificar a obra, ora sendo categorizada como "não ficção", ou até mesmo "jornalismo literário", tal dificuldade se dá por conta de que a mesma possui uma perspectiva polissêmica devido a sua abordagem ora poética, geográfica, geológica, sociológica, antropológica e historiográfica.

Portanto, o objetivo essencial dessa pesquisa é exemplificar, nessa trajetória, que já houve tentativas de transposição da obra literária para outras linguagens artísticas, como o cinema, o teatro e as artes visuais. Constatamos através de pesquisa bibliográfica que já foi produzido um acervo significativo de outras obras inspiradas que têm como referência o texto original de Euclides da Cunha.

Assim, esse trabalho procura analisar alguns aspectos relativos ao uso da percepção da paisagem desta obra, pelo viés interpretativo da releitura da paisagem de *Os Sertões* produzidas por artistas que co-criaram produções artísticas posteriores à publicação da obra de Euclides da Cunha. Na Década de 1990, o pintor Tripoli Gaudenzi produziu um acervo de obras inspiradas no livro "Os Sertões"; já em outubro de 1997, o cineasta Sérgio Rezende faz lançamento do filme Guerra de Canudos. Posteriormente em dezembro do ano de 2002 o Teatro Oficina inicia a sua saga com encenações de transposição da versão literária para a dramaturgia teatral. E, sobretudo, neste contexto, apresentar o expressivo trabalho do pintor impressionista Otoniel Fernandes, que também teve a perspicácia de fazer releituras da grande obra de Euclides da Cunha: *Os Sertões Impressões e Pinturas.*

O uso de imagens é muito eficiente no ensino e na perspectiva da comunicação geográfica. Segundo Almeida (2021) a paisagem retratada em qualquer dos campos das artes visuais reflete o cotidiano de uma sociedade, em um determinado espaço, em um dado momento, possibilitando diferentes interpretações de significados e representações nela inseridas. Sendo assim, dar-se-á ênfase a esse diálogo potencial entre pintura ao ar livre, paisagens, imaginação e a geografia. Inspirado na mesma tríade, onde Euclides da Cunha dividiu sua obra em três momentos, O Homem, A Terra e A Luta, pretende-se expor reflexões em três fragmentos de análise: Parte I- Os Sertões, Parte II- Alguns experimentos de transposição do conteúdo do livro *Os Sertões* para as linguagens das artes cênicas, audiovisual e artes visuais e a Parte III- A releitura produzida pelo artista plástico Otoniel Fernandes.

DESENVOLVIMENTO

PARTE I - *Os Sertões*

Esta análise foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, através da investigação dos aspectos geográficos e literários da referida obra.

Lima (2000) faz um estudo que apresenta algumas reflexões sobre a Geografia e a Literatura, sob uma abordagem humanística, considerando diferentes aspectos relacionados à percepção ambiental e à paisagem vivida, além de outros pontos, tais como: sentido de espaço e lugar, valores e imagens respectivos ao meio ambiente. A autora apresenta diversas proposições trazendo contribuições significativas à luz de Relph, Pierre Monbeig, Armand Fremont, Paul Claval, Yi-Fu Tuan, Douglas C.D. Pocock, Christopher L. Salter, Brian, Hudson, Fernando Segismundo, Mauro Mota, Lívia de Oliveira e Lucy Marion C. P. Machado, cujas perspectivas apresentam um panorama historiográfico da evolução de pesquisas significativas no que concerne aos estudos mediados pela transversalidade entre Geografia e a Literatura.

Almeida (2021) propõe em sua pesquisa que as paisagens podem dar uma contribuição da arte para a Geografia sociocultural, trazendo uma reflexão breve sobre os paisagistas que se destacaram na arte, com uma transformação da concepção de natureza, e cunharam o termo paisagem, apropriado pela Geografia. Além disso, faz uma discussão sobre imagens, imaginação e imaginário ao beneficiar o entendimento da criação e dos usos da paisagem, sobretudo na Geografia sociocultural. Observe-se que na atualidade, o homem é saturado de imagens decorrentes de novas técnicas e de satélites. E está em curso uma crise de representação de paisagem arquetípica, cuja imagem não tem correspondência com a paisagem real.

Em específico, tratando-se sob os aspectos entre *Os Sertões*, a Geografia e a crítica na visão Euclidiana, Ribeiro (2016) nos apresenta diversas conexões entre a obra literária e a produção do espaço geográfico numa perspectiva militar:

> Não é, intenção da presente pesquisa, classificar a obra de Euclides da Cunha, tarefa que, como afirma o Alfredo Bosi, é uma tarefa monstruosa, talvez beire ao infinito. Não pode ser possível esgotar "Os Sertões" sob nenhuma análise, mas é bem possível explorá-lo sobre muitos aspectos. Por isso, adiantando as devidas controvérsias, reivindico a obra sob b o olhar da geografia militar, acreditando ser adequado classificá-lo como tal, pois possui forte influência de Humboldt, com extensos trabalhos de geologia, geomorfologia, clima, geografia social entre outros. (p.3)

Neste sentido, seria praticamente impossível desvencilhar o resultado da obra literária com a formação militar de Euclides da Cunha nos contextos da Escola militar e da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, onde teve todo o programa de formação.

PARTE II - Alguns experimentos de transposição do conteúdo do livro "Os Sertões" para as linguagens das artes cênicas, audiovisual e artes visuais.

A obra de Euclides da Cunha já foi submetida a diversos experimentos transbordando no universo das linguagens artísticas algumas releituras que foram elaboradas por versões de cinema, teatro e artes visuais.

Na cinematografia brasileira, existem registros de filmes que retratam o universo da campanha de Canudos[2], inspirados em "Os Sertões". O enfoque aqui, é apresentar uma das versões mais significativas, segundo a crítica especializada, o filme de Sérgio Rezende, produzido no ano de 1996 e lançado em 1997, "Guerra de Canudos".

Em sua análise, intitulada "Imagens e Identidades em Os Sertões, de Euclides da Cunha, e Guerra de Canudos, de Sérgio Rezende", Schäfer (2001) considera que o cineasta tentou dar uma nova visão ao conflito, utilizando personagens femininas para contar a história, invertendo o ponto de vista da narrativa masculina adotado por Euclides.

No contexto das artes cênicas, o diretor teatral, encenador Zé Celso Corrêa, à frente do Teatro Oficina, a partir do ano de 2002, também inicia uma grande saga para produzir a transposição do conteúdo Euclidiano de "Os Sertões" para a dramaturgia. Nos palcos do teatro, diferente da obra original literária, dividida em três partes, A Terra, O Homem e A Luta, a versão encenada foi diluída para cinco segmentos, ampliando em duas partes *O Homem (I e II)* e *A luta (I e II)*. As datas de estreia dos cinco espetáculos dessa montagem são: *A Terra* – 02/12/2002; *O Homem I* – 19/ 03/2003; *O Homem II* – 13/12/2003; *A Luta, Parte I* – 26/04/2005; *A Luta, Parte II* – 19/05/2006.

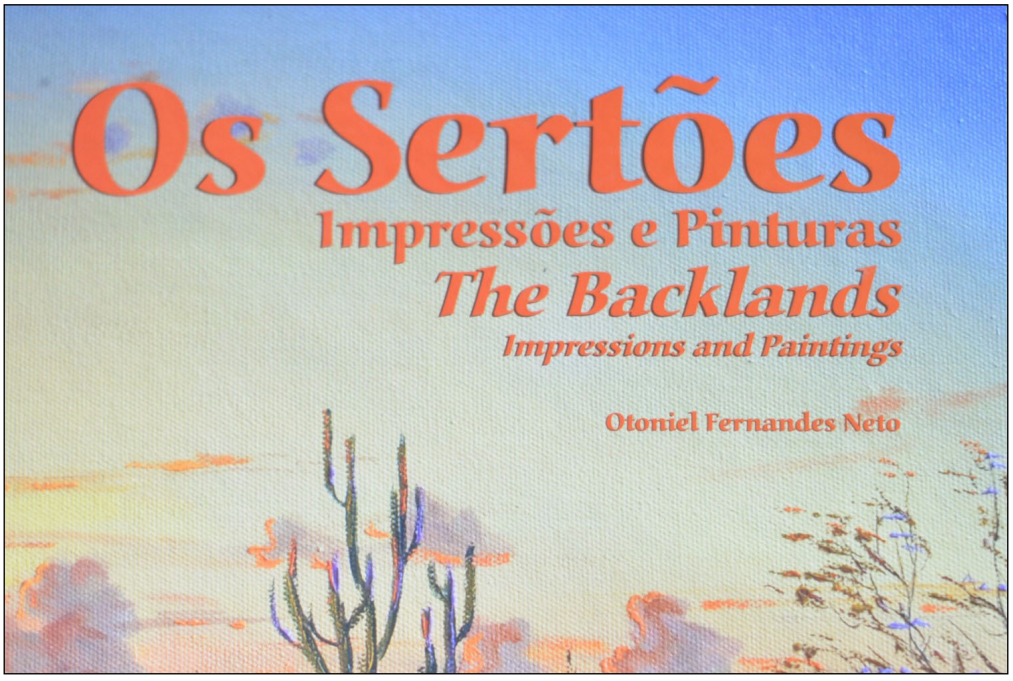
Nas artes visuais também se constata a iniciativa de retratar a obra, através da produção do acervo de pinturas criado pelo pintor Tripoli Gaudenzi, ao estampar a saga dos conflitos sertanejos. Assim, a história do livro "Os Sertões", foi representada em ilustrações por cerca de 430 telas, com técnicas com bico de pena, óleo, acrílico, guache, aquarela, técnicas mistas,com tamanhos variados de cenas. Segundo Braga (2013, p.5), considerando as variantes sociais e históricas que apontam questões ainda não estudadas, em pormenores, e que não serão esgotadas, o artista plásticoTripoli Galdenzi, busca através da arte de representar o evento de Canudos, registrando em sua tela narrativas descritas pelos historiadores frente àquele acontecimento.

PARTE III- A releitura produzida pelo artista plástico Otoniel Fernandes

O referido artista, ponto catalisador dessa pesquisa, nasceu em 1964, em Fortaleza – CE e se mudou para Brasília em 1972, ainda garoto, com seus pais. Atualmente reside na Chapada dos Veadeiros, município de Alto Paraíso, de Goiás, onde ocorreu o encontro entre o artista e o autor deste artigo, no período de 2016 e 2019. Otoniel Fernandes começou a pintar em Brasília em 1979, sob a orientação do pintor Aluísio Santana. Em 1982, realizou sua 1ª exposição individual na Sede da AABB, Brasília e, em 1983, ingressou na UnB para cursar Licenciatura em Artes Plásticas.

Contextualizando brevemente sua trajetória, pode-se dizer que já possui um expressivo legado, concernente à sua experiência artística. Realizou dezenas de exposições individuais pelo país, participando, também, de vários Salões Nacionais de Pinturas. A partir de 1996, o artista começou a trabalhar exclusivamente com exposições temáticas e pinturas ao ar livre, tendo publicado, desde então, 15 livros de arte com essas exposições. Dentre suas obras temáticas, destacam-se as exposições no rio São Francisco, *Velho Chico Ilustrado;* na Chapada dos Veadeiros, *Atelier ao Ar Livre,* e, na Serra da Capivara*, Impressões da Serra da Capivara.*

De antemão, um dos fatores que irá agregar maior organicidade nesta releitura elaborada pelo artista plástico cearense Otoniel Fernandes, se dá ao fato de que o pintor também é nordestino e possui uma relação visceral com o tema a ser desbravado. (Figura 1)



Fonte: FERNANDES NETO, Otoniel (2011).

Figura 1. Detalhe da capa do Livro "Os Sertões Impressões e Pinturas".

A intimidade com essa paisagem, imaginada através da leitura e releitura da obra literária, levou o pintor a retornar a Canudos (Figura 2), no Estado da Bahia, entre os anos de 1995 e 1996, realizando uma série de pinturas ao ar livre nas cidades de Canudos, Monte Santo, Uauá e Euclides da Cunha.

Fonte: FERNANDES NETO, Otoniel (2011).

Figura 2. Detalhe da tela "*Um olhar sobre Canudos".*

Na versão produzida pelo artista plástico, a sequência da obra é respeitada. "Os Sertões, Impressões e Pinturas" mantém a proposta sequencial do original de os "Os Sertões" de Euclides da Cunha, A TERRA, O HOMEM e a LUTA. (Figura 3).

> Eu pude fazer 50 pinturas inspiradas nos Sertões de Euclides da Cunha, pude fazer paisagens, que eu sou essencialmente pintor paisagista, pude fazer as cenas dos sertanejos e as cenas da guerra. A motivação de fazer tudo isso foi quando relendo os sertões já com trinta anos de idade, porque eu tinha lido na adolescência, mas relendo "Os Sertões" depois com mais cuidado logo nas primeiras páginas, o Euclides da Cunha escrevendo sobre "A Terra", e falando do calor das cores e da luz, e quando ele falou assim, "a luz crua", quando ele escreveu "a luz crua do dia tropical batendo sobre a região pedregosa e despida"... Então, aquilo eu senti como um convite, porque eu como pintor paisagista que já tentava interpretar a cor e a luz brasileira principalmente do Sertão, porque eu sou natural do sertão brasileiro, eu sou cearense e ai, quando eu li aquilo, eu disse, eu vou , eu tenho que pintar "Os Sertões"![3]

Fonte: FERNANDES NETO, Otoniel (2011).

Figura 3. Detalhe da tela "Conselheiro, O Bom Jesus".

A percepção de cores da interpretação que o pintor faz da Guerra de Canudos tem um entendimento com iluminação, quase cinematográfica. No momento em que retrata *A Terra*, as paisagens são tão perfeitas quanto fotografias; as expressões do povo sertanejo elaboradas para a parte do *Homem* são impecáveis, e saindo totalmente dos clichês de tons acinzentados que muitas vezes são utilizados por pintores europeus para retratar cenas de conflitos dessa espécie, as do desfecho final *A Luta*.(Figura 4).

Fonte: FERNANDES NETO, Otoniel (2011).

Figura 4. Detalhe da tela "Viva a República!".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que na mesma proporção em que ainda existam artistas dispostos a desbravar a obra "Os Sertões" de Euclides da Cunha, há repercussões das mais diferentes vertentes, inquietações e análises dessa obra clássica. Na breve discussão aqui apresentada, expondo as conexões entre as obras híbridas produzidas a partir do texto original literário, foi notório perceber o quanto cada linguagem artística carrega em suas particularidades, resultados específicos de suas releituras que são inerentes aos seus processos singulares de criação, de acordo com os contextos intrínsecos entre o cinema, o teatro, e as artes visuais.

O diretor de cinema Sérgio Rezende no filme *Guerra de Canudos*, nos apresenta uma perspectiva do protagonismo feminino que é emergente na visão narrativa do filme; já na releitura do *Teatro Oficina* sob a ótica do diretor Zé Celso Martinez Corrêa, além da saga original, são acrescentadas situações do embate contemporâneo. Nas artes visuais, tanto Tripole Gaudenzi, quanto Otoniel Fernandes, imprimem suas de subjetividades nas pinturas elaboradas.

Por fim, as peculiaridades expressas no cinema, no teatro e nas artes visuais, valendo-se das camadas de interpretação pessoal, inspiradas na obra literária *Os Sertões,* é uma demonstração da robustez de uma obra literária, clássica e histórica de denúncia de violência no Brasil. Tais ressignificações se potencializam dentro das dimensões dos artistas que a recriaram.

NOTAS

2 **1. Canudos.** Ipojuca Pontes, 1978, Documentário; **2. Paixão e Guerra no Sertão de Canudos**, Antonio Olavo, 1993, Documentário; **3. República de Canudos**, Autor desconhecido, 1989, Documentário; **4. Três Vezes Canudos**, Centro de Estudos Euclydes da Cunha, Documentário; **5. Sobreviventes – Os Filhos da Guerra de Canudos**, Paulo Fontenelle, 2005, Documentário; **6. Os Sete Sacramentos de Canudos**, Joel de Almeida, Jorge Furtado, Otto Guerra, Luís Alberto Pereira, Pola Ribeiro, Ralf Tambke e Sandra Werneck , 1996, Série de documentário e ficção; **7. Memória do Sangue**, Conceição Senna ,1988, Documentário.

3 OTONIEL, Fernandes (Casa de Cultura Euclides da Cunha). "Os Sertões" por Otoniel Fernandes Neto". YouTube, 15/08/2020

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. Paisagens: Uma contribuição da arte para a Geografia Sociocultural. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, Jan./Jun. de2021, N. 49, P. 125–142. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>. Acesso em 27/03/2022.

BRAGA, U. Canudos na Obra de Tripoli Galdenzi. **XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal-RN, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364696641_ARQUIVO_UdineiaBragaBragaANPUH2013-1.pdf>. Acesso em 27/03/2022.

DA CUNHA, E. **Os Sertões**, Campanha de Canudos. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

FERNANDES NETO, Otoniel. **Os Sertões, Impressões e Pinturas**. The Backlands, Impressions and Paintings. Brasília: Ed. Do autor, 2011;

LIMA, S.T. de. Geografia e Literatura: alguns pontos sobre a percepção de paisagem. **Geosul**, Florianópolis, v.15, 0.30, p 7-33, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14190>. Acesso em 02/04/2022.

RIBEIRO, F. G. D. B. Os Sertões, a Geografia e a Crítica na visão Euclidiana. **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**. A construção do Brasil: Geografia, Ação Política e Democracia. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1465090429_ARQUIVO_Ossertoes,ageografiaeacriticanavisaoeuclidiana.pdf>. Acesso em 27/03/2022.

SCHÄFER, F. M. **Imagens e Identidades em Os Sertões, de Euclides da Cunha, e Guerra de Canudos, de Sérgio Rezende**. Dissertação de Mestrado em Letras - Estudos Literários, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. UFPR. Curitiba, 2001.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3075

PAISAGEM E MEMÓRIA: A RAPOSA E A MACEIÓ DA INFÂNCIA DE LÊDO IVO

LANDSCAPE AND MEMORY: THE FOX AND THE MACEIÓ OF LÊDO IVO'S CHILDHOOD

PAISAJE Y MEMORIA: EL ZORRO Y LA MACEIÓ DE LA INFANCIA DE LÊDO IVO

Robson dos Santos Almeida[1]

RESUMO: *Ninho de cobras*, do escritor Lêdo Ivo (1973), conta histórias do cotidiano de Maceió, com personagens que fazem uso do espaço e ajudam a descrever a paisagem e o meio social dos bairros Centro e Jaraguá. Este trabalho tem como objetivo geral analisar a vivência polissensorial da personagem raposa, protagonista do primeiro capítulo do romance estudado, na capital alagoana. A metodologia que partiu da investigação, fichamento e teorização geográfica dos trechos de maior interesse para a análise paisagística da cidade, resultou em discussões sobre a experiência urbana da personagem e seu envolvimento íntimo e sensorial com a paisagem, tornando-se parte dela e, por fim, vivenciando uma experiência trágica do lugar.

Palavras-chave: Paisagem. Geoliteratura. Maceió.

ABSTRACT: *Ninho de cobras*, by writer Lêdo Ivo (1973), tells stories of Maceió's daily life, with characters who make use of the space and help to describe the landscape and social environment of the Centro and Jaraguá neighborhoods. This work has as general objective to analyze the polysensory experience of the fox character, protagonist of the first chapter of the studied novel, in the capital of Alagoas. The methodology that started from the investigation, recording and geographic theorization of the stretches of greatest interest for the city's landscape analysis resulted in discussions about the character's urban experience and his intimate and sensory involvement with the landscape, becoming part of it and, by end, experiencing a tragic experience of the place.

Keywords: Landscape. Geoliterature. Maceió.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Alagoas. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2796-7329. E-mail: robson.almeida@igdema.ufal.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

RESUMEN: *Ninho de cobras*, del escritor Lêdo Ivo (1973), cuenta historias de la vida cotidiana en Maceió, con personajes que hacen uso del espacio y ayudan a describir el paisaje y el entorno social de los barrios Centro y Jaraguá. Este trabajo tiene como objetivo general analizar la experiencia polisensorial del personaje zorro, protagonista del primer capítulo de la novela estudiada, en la capital alagoana. La metodología que partió de la investigación, registro y teorización geográfica de las partes más interesantes para el análisis paisajístico de la ciudad, resultó en discusiones sobre la experiencia urbana del personaje y su involucramiento íntimo y sensorial con el paisaje, haciéndose parte de él y, al final, viviendo una trágica experiencia del lugar.

Palabras clave: Paisaje. Geoliteratura. Maceió.

INTRODUÇÃO

Ninho de cobras é o quarto romance da carreira de Lêdo Ivo. Esse trabalho é considerado uma das principais obras-primas da literatura nacional e uma contribuição significativa à ficção de terror e violência na América Latina. Vencedor do V Prêmio Walmap, foi publicado pela primeira vez em 1973, em plena ditatura militar brasileira, no entanto, a narrativa de *Ninho de cobras* se passa na primeira metade da década de 1940, durante o Estado Novo (1937 – 1946) de Getúlio Vargas, um outro período da história do Brasil marcado pelo autoritarismo.

O romance de Lêdo Ivo conta, de forma fragmentada, histórias do cotidiano de Maceió, com personagens que fazem uso do espaço e ajudam a descrever a paisagem e o meio social dos bairros Centro e Jaraguá. Dentre esses personagens, uma raposa se destaca: uma figura improvável em uma narrativa tão urbana, mas que, graças à escuridão da madrugada que lhe permitiu passar quase despercebida, como se fosse um "pulguento cão sem dono" em plena rua do Comércio, atinge uma experiência paisagística na noctâmbula cidade.

Fonte: Arquivo Público de Alagoas (2022).

Figura 1. Centro urbano de Maceió na primeira metade do século XX.

Sendo assim, este trabalho se debruça em um primeiro instante na análise simbólica do animal raposa, em suas características tão próximas da psicologia humana, nas aparições do bicho na literatura ocidental e no porquê da escolha de Lêdo Ivo por esse animal entre tantos outros. Em uma segunda seção, é exposto um olhar sobre a importância de uma análise da paisagem levando em consideração a experiência advinda dos cincos sentidos, demostrando que o estar na paisagem deve ser uma experiência geográfica completa, com o corpo inteiro disposto a ser tocado pela sensibilidade do contato com a uma espacialidade afetiva. Tal perspectiva vem da leitura do filósofo Jean-Marc Besse (2014), que define a paisagem como "o espaço do sentir, ou seja, o foco original de todo o encontro com o mundo. Na paisagem, estamos no quadro de uma experiência muda, 'selvagem', numa primitividade que precede toda instituição e toda significação" (BESSE, 2014, p. 80).

Por último, é realizada uma apreciação geográfica do primeiro capítulo do romance *Ninho de cobras*, o icônico capítulo da raposa, tomando como categoria de análise espacial a paisagem que se descortina de forma polissensorial a um animal que vivencia pela primeira vez a experiência urbana da cidade.

A RAPOSA DE LÊDO IVO

O quarto romance da carreira de Lêdo Ivo traz, explicitamente, uma referência a víboras no seu próprio título. No entanto, a presença animal não se limita à capa do livro, já que, e muito mais numerosos que os ofídios, a narrativa no geral é infestada de ratos,

urubus, morcegos, gaiamuns e tanajuras. Logo, surge um pertinente questionamento: por que, então, uma raposa, dentre tantos bichos, foi a escolhida para abrir o romance, lhe sendo dedicado um papel de destaque, o de protagonista do primeiro capítulo de *Ninho de cobras*?

Segundo o *Dicionário do latim essencial*, de Antônio Martinez de Rezende e Sandra Braga Bianchet (2014), "raposa" na antiga língua dos romanos é *uulpes* ou *uulpis*, e é sinônimo de manha, astúcia e dissimulação. Habilidades que entre os humanos nem sempre são vistas com bons olhos, mas são reconhecidas e aceitas como parte integrante do conjunto de qualidades e defeitos dos seres vivos.

A antropóloga Germaine Dieterlen *apud* Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2015, pp. 769-770) é mais cortês para com o animal estudado. Examinando a cultura africana acerca da raposa, a pesquisadora francesa vai além e diz que este é um bicho "independente, mas satisfeito com a existência; ativo, inventivo, mas ao mesmo tempo destruidor; audacioso, mas medroso; inquieto, astucioso, porém desenvolto, ele encarna as contradições inerentes à natureza humana". Os dois autores que citam Dieterlen enxergam tais contrassensos como um espelho que reflete as antíteses típicas do homem e, desta forma, a raposa é vista como "um duplo da consciência humana".

A partir disso, seria possível para a raposa expressar sua consciência através da linguagem? De acordo com Keith Thomas (1988, p. 153), em pleno século XVII havia "inúmeras pessoas educadas prontas a creditar aos animais uma forma de linguagem, declarando que pássaros e bichos, por meio de movimento, som e gesto podiam comunicar seus pensamentos tão bem como os homens". Tais discussões até o momento não foram comprovadas, porém, na literatura, creditar linguagem puramente humana a animais como a raposa, não só é possível como também pode-se afirmar não ser algo novo.

Este olhar humanal para o animal raposa explica a sua recorrente passagem pela literatura. Para ilustrar essa constatação, tomemos por exemplo a literatura ocidental: se nos atentarmos a estes aspectos tão humanos no animal raposa, veremos que é algo que já vem sendo trabalhado na sexta arte há séculos. O antropomorfismo, que é a atribuição de qualidades humanas a seres vivos ou a elementos naturais, permitiu que animais da ficção pudessem expressar seus sentimentos e opiniões através da linguagem oral e do comportamento tipicamente racionais. Dois exemplos populares são as raposas das fábulas de Esopo e o doce amigo do *Pequeno príncipe*, romance de Antoine de Saint-Exupéry.

As fábulas de Esopo são algumas narrativas que chegaram até os dias atuais herdadas da antiguidade grega. Essas histórias, que André Malta (2017, p. 9) define como "um breve relato ilustrativo, uma pequena cena dramática a partir da qual se podia tirar alguma lição ou reflexão", são, em sua maioria protagonizadas por "animais que se expressam como seres humanos". Dentre vários animais, a esperta raposa tem seu um lugar de destaque, sendo, junto com leão – que representa o poder – os animais que mais aparecem na coleção de fábulas, e nesta briga entre poder e esperteza, a raposa é sempre vencedora.

Se nas fábulas de Esopo o leão está sempre tentando devorar a esperta raposa, no contexto da literatura oral brasileira, um espaço em que, de acordo com Luís da Câmera Cascudo (2012, p. 332), a raposa é "citadíssima (muito mais nos sertões e interior do Brasil

que no litoral) e invencida"; e é sempre contra a onça que este bicho tem que bolar estratégias para não cair nas garras do maior felino das Américas. É o caso do que acontece no conto A raposa e a onça, narrativa cuja raposa ajuda a onça a sair de um buraco e, logo após esse ato de boa vontade, recebe como proposta de "agradecimento" do felino ser devorada por ele. Com a ajuda de um homem justo a raposa consegue escapar dessa cilada, provando que "o bem se paga com o bem" (CASCUDO, 2012, p. 378) e não o contrário.

Já a raposa criada por Saint-Exupéry, aquela que segundo o personagem principal do romance *O pequeno príncipe* (2015, p. 76), "não passava de uma raposa igual a cem mil outras" e que, depois de selado um laço de amizade, se tornou única no mundo, é um dos animais mais famosos da história da literatura. Nesta narrativa, a raposa ensina ao narrador a importância do ato de cativar, um exercício que para ela "significa criar laços" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 72). Uma mensagem capaz de aproximar homens de raposas (inimigos históricos), deixando de lado as aparências e aceitando que o "essencial é invisível para os olhos" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 76). Para a doce raposa *saintexuperiana* o segredo é simples: enxergar com o coração.

No entanto, a raposa do romance de Lêdo Ivo é apresentada de forma diferente dos seus familiares famosos, isso por conta de dois detalhes: o primeiro é que não existe o uso do antropomorfismo. Aqui a raposa não tem a habilidade da fala típica das fábulas, nem tão pouco tem um comportamento igual ao do ser humano. Além disso, um segundo detalhe é o tipo de narrador do *Ninho de cobras*: um narrador impessoal e onisciente. Este narrador acompanha a raposa pelas ruas de Maceió como se fosse um ser invisível que observa todas as direções, atitudes, lembranças, escolhas e expressões do animal.

A escolha do animal não foi por mero acaso, a raposa – que para Lêdo Ivo (2018, p. 204), é um "símbolo da noite, do sonho e da liberdade" -, fazia parte do seu inconsciente por conta de uma memória da infância que ficou registrada em sua mente, como uma sequência de imagens significativas ao ponto de marcar seu olhar para o mundo como sujeito-escritor. Em seu ensaio *A propósito de uma raposa* (2018), o escritor documenta o instante onde a raposa passa a ser parte do seu imaginário:

> Em minha infância, fui, certa manhã, contundido por um episódio que haveria de ficar guardado em mim a vida inteira. No sítio em que morava, uma raposa acusada de assaltar periodicamente o nosso galinheiro foi morta a pauladas. Menino, aprendi a soletrar, naquele momento, a cartilha da injustiça e da perseguição. O inconsciente reteve a imagem insólita para devolvê-la mais tarde a uma página em branco, em forma de vivência amealhada, sem a qual inexiste a figura do artista literário (IVO, 2018, p. 203).

A raposa também não é uma exclusividade do quarto romance do escritor alagoano. Com uma vasta produção poética, o animal aparece também em alguns dos melhores poemas de Lêdo Ivo (2012), e sempre inserida em um contexto de noite e morte. Em "O montepio" se destacam os versos:

> [...] O pai dá ao filho
> o ninho vazio
> achado no bosque
> e a raposa morta
> por sua espingarda [...] (IVO, 2012, p. 28).

Porém, é no poema "Minha Terra" publicado orginalmente no livro Finisterra, de 1972, que a relação com a raposa de *Ninho de cobras* é mais fulgente, neste o elegíaco fenecimento do animal é exposto com todo o ardor que a poesia possibilita, quando o eu lírico expressa sua emoção ao comtemplar o momento em que:

> [...] A manhã raiante se manchava
> do sangue escuro da raposa
> morta no chão memorável [...] (IVO, 2012, p. 70).

A trágica personagem de *Ninho de cobras* representa o papel do "estranho na paisagem" do centro da cidade de Maceió, aquele que termina por ser mais uma vítima da violência social. Mas antes desse desfecho lamentável, e mesmo que o leitor não tenha acesso diretamente *às palavras* da raposa, por se tratar de um animal que, segundo Tuan (2005, p. 8), tem um "poder extraordinário de seus sentidos", a personagem canídea apresentará uma paisagem através dos cinco sentidos, especialmente olfato, visão, audição.

A PAISAGEM E OS CINCO SENTIDOS

Estar na paisagem é imprescindivelmente nos colocar em uma relação emocional com o espaço geográfico, este que nos acolhe ou tenta nos expulsar de um encontro diário que tem que acontecer. Em um planeta rico em água, ar, luz e terra, o corpo humano é incapaz de escapar das percepções advindas do encontro entre sua exterioridade com a sensibilidade imposta através dos sentidos (BESSE, 2014).

No micromundo que pode ser um romance literário, como o *Ninho de cobras*, o narrador apresenta ao leitor a possibilidade de conectar-se com os cinco sentidos das personagens, vivenciando junto com esses toda uma gama de possiblidades táteis, visuais, olfativas, gustativas e auditivas.

A raposa e o narrador deste romance são *flâneurs*, ambos possuem um gosto pela paisagem que se descortina a cada passo, e com um senso de curiosidade apurada, seguem construindo e ao mesmo tempo se fazendo parte dessa construção que é a experiência paisagística daquele que anda e vivencia os cantos da cidade. Pois, de acordo com Besse (2014, p. 54), "caminhar não é apenas estar no mundo, é estar nele de forma interrogativa".

Gomes (2008, p. 122), segue na mesma direção e reitera que o narrador-*flâneur* é aquele "que deambula e reflete, cheio de curiosidade, lê a cidade como um discurso, vendo-a enquanto inscrição do homem no espaço e no tempo". Dessa forma, qual

o discurso lido pelo narrador que observa, intromete-se e por vezes até recria em sua imaginação os sentimentos coletados atentamente nas expressões da raposa andarilha?

Antes de tudo, é importante destacar que a experiência urbana de quaisquer que seja o ser, humano ou não, que vivência a paisagem andando a pé, é distinta daquela experimentada de cima, como os pássaros, pois a cidade vivida no chão traz uma perspectiva diferenciada de ponto mirado. O ser que se encontra no mesmo plano daquilo que sente, através da visão, dos cheiros, dos sons, dos gostos e dos toques, experimenta um exame completo da paisagem. Assim, a paisagem, como afirma Besse (2014, p. 247) "não está longe de nós", pelo contrário, ela "corresponde ao nosso envolvimento no mundo", em contato direto e nos envolvendo.

Por isso, essa experiência, que é geográfica por excelência, deve ser vivenciada através da mediação dos cinco sentidos – não apenas através da visão como já se foi tanto pregado - pois só assim a compreensão do espaço que se apresenta para ser vivido pode ser considerada em sua plenitude experiencial, visto que os sentidos estão ligados à intuição e à razão, que através destes elementos possibilitam as operações mentais da percepção, sensação e entendimento (MARANDOLA JR, 2012).

Nessa perspectiva, é importante vivenciar a paisagem de novos ângulos, experimentando-a com outros enfoques que possibilitam uma sondagem mais rica do espaço analisado. É imperioso entender ainda, que a paisagem também possui um interior, que não é visível, mas pode ser sentido, possibilitando que se tenha uma relação de profundidade com ela. Tal fato se dá porque as paisagens estão ligadas às nossas emoções e à forma como apreciamos a vida, ou seja, nossas identidades. Se entregar a paisagem é, portanto, uma experiência genuinamente ontológica, existencial e material.

Para Besse (2014, p. 246), "a paisagem está profundamente envolvida no valor de nossa vida, em nossa maneira de estar no mundo e de habitá-lo". A partir disso, o autor defende a necessidade de exercitar a simpatia pelas paisagens, permitindo que as mesmas nos toque e nos faça parte dela, não um sujeito que mira de fora, como se pertencesse a outro espaço. É sentindo todas as sensações que as paisagens nos proporcionam - seja através do que vemos, ouvimos, comemos, tocamos, cheiramos ou melhor, quando o gosto da paisagem é apreciado com uma explosão dos cinco sentidos - que nos conectamos profundamente ao nosso entorno.

UMA RAPOSA NA PAISAGEM POLISSENSORIAL DA MADRUGADA MACEIONSE

Segundo o próprio autor do romance estudado (2018, pp. 204-205), "Os olhos da raposa que percorre de madrugada uma cidade adormecida – a Maceió de minha infância – eram equiparados a uma câmera cinematográfica que me permitia filmar a desolação da noite". Tal registro possibilitaria colocar esse capítulo do romance *Ninho de cobras* como um importante registro audiovisual da cidade de Maceió, porém, a experiência de leitura comprova que o conteúdo das páginas da narrativa presenteia o leitor com um experimento que vai além da visão e da audição, passando por trechos altamente táteis, olfativos e gustativos.

De acordo com Lacerda (2015, p. 101), "A raposa, que vive na floresta mas ronda as casas dos homens, inteligente e ao mesmo tempo indomável, é criatura de intermediação, mensageira entre magia e razão, natureza e cidade". Sendo assim, pode-se honrar a raposa do romance de Lêdo Ivo como um ser sábio e porta-voz da rica paisagem interiorana do estado de Alagoas, pois é desse ambiente que ela vem ao encontro da cidade de Maceió que, com seus encantos e mazelas, será sua pelo tempo mágico de uma madrugada na década de 1940.

O motivo que levou a raposa das matas até a *celula mater* de Maceió fica a cargo do reino da imaginação dos leitores do romance, pois o escritor não escreveu uma explicação para a presença do animal no centro da capital alagoana. Consoante Santos (2006, p. 53), não seria possível esperar de um animal uma justificativa de sua ação, já que "só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade".

Contudo, é louvável a imagem lírica que Rolnik (1995, p. 12) apresenta da cidade como "um ímã, um campo magnético que atrai, reúne e concentra". Dessa maneira, é poeticamente aceitável até mesmo para uma raposa-personagem, que a cidade atraia, com sua promessa do novo, arrastando os seres de outros lugares para se reunirem em seu coração pulsante: seu centro urbano.

Ainda segundo Rolnik (1995, pp. 7-8), "O viajante de muitos tempos e lugares reconhece em seu caminho os vestígios da proximidade com a cidade". Sendo assim, a raposa, que já conhecia a natureza do relevo, da hidrografia e da flora do interior de Alagoas, é levada pela curiosidade e por um pressentimento de aproximação de uma natureza diferente de tudo que já havia conhecido. Em seu caminho até o centro da cidade, o animal vai se deparando com uma "natureza" fabricada e intrigante, com suas formas geométricas e repetitivas, suas luzes e cores tão distintas daquelas encontradas na mata fechada.

É logo no segundo parágrafo de *Ninho de cobras* (IVO, 2018, p. 11), que o leitor é informado de que a ilustre raposa que está adentrando o centro da capital alagoana "Viera das matas que, mesmo à noite, guardavam nos ramos secos o calor do verão e, depois de atravessar arbustos aleijados, se afastara dos troncos e galhos que, às vezes, crepitavam surdamente no escuro".

Diante desse dado de seu local de origem e levando-se em consideração a distribuição geográfica dos mamíferos da família *canidae* no Nordeste brasileiro, chega-se à conclusão de que a raposa-personagem é cientificamente chamada de *Cerdocyon thous*, uma espécie de médio porte e com coloração grisalha, que, como os demais da sua espécie, possui visão noturna, olfato e audição apurados (sentidos importantes para a experiência da cidade em *Ninho de cobras*). No estado de Alagoas, esses animais podem ser conhecidos popularmente como "cachorro-do-mato" ou "raposinha" e ocorrer em todos os habitats, do sertão ao litoral. Além disso, a *Cerdocyon thous* é um animal amoldável às áreas antropizadas, chegando até mesmo a ser vista em espaços verdes nas cidades, porém, ainda é um animal intolerante à urbanização (FEIJÓ; LANGGUTH, 2013).

A frase que abre o romance de Lêdo Ivo (2018, p. 11) é: "Na madrugada, uma raposa havia descido até o centro da cidade". Que ela viera das matas é uma informação logo apresentada, mas por qual caminho ela chega ao centro de Maceió? O narrador, que

nada deixa escapar, entrega ao leitor o trajeto da raposa e ainda informações a respeito de dois bairros percorrido antes da chegada da raposa ao centro urbano da cidade, o Tabuleiro dos Martins e o Farol:

> Perto do tabuleiro onde os norte-americanos tinham, no início da guerra, construído o aeroporto, ela estacou, e seus olhos refratários aos sonhos e à desolação se fixaram, por um instante, nas luzes vermelhas do campo de pouso. Após um momento de espreita, escolheu a estrada mais larga e veio descendo contra a cidade. Esgueirou-se junto à cerca de um sítio, quando um velho caminhão arquejante, que deixava escapar óleo, clareou a estrada poeirenta, de barro batido, e logo continuou o seu caminho, atravessando avenidas de bangalôs engolfados em jardins sombrios e ruas desertas. Só as luzes dos postes brilhavam (IVO, 2018, p. 11).

A raposa adentra o município de Maceió pelo Tabuleiro dos Martins, um arrabalde que nas primeiras décadas do século XX ainda não tinha passado pelo processo de urbanização, sendo formado principalmente por chácaras e sítios distribuídos em grandes lotes. Dessa forma, o animal perambula por caminhos alternativos até que se depara com as luzes da base de balões dirigíveis construída pelos americanos (lembrando que a narrativa deste romance se passa durante os anos da Segunda Guerra Mundial) para patrulhamento da costa alagoana. Após essa parada sinalizada pelo sentido da visão, a raposa segue seu trajeto e desta vez em linha reta pela Estrada do Jacutinga, que tinha uma largura de 8 metros e se estendia por 10 quilômetros, cortando parte do Tabuleiro e todo o bairro do Farol (TICIANELI, 2017).

O bairro do Farol, como o narrador destaca, tinha uma paisagem marcada pela arquitetura dos "bangalôs engolfados em jardins sombrios" (IVO, 2018, p. 11). Segundo Diegues Junior (2001, p. 158), este bairro era o "reduto do granfinismo da cidade", sendo seus bangalôs "tão a gosto das gentes elegantes e modernas". O mesmo autor afirma que é "aí é que se vem concentrando a moradia aristocrática da cidade", o que mostra que a cidade de Maceió seguiu a mesma tendência das demais cidades capitalistas ocidentais, cuja elite, que anteriormente vivia no centro, passa a viver em áreas periféricas, o desvalorizando.

Levando-se em consideração que no período dessa narrativa o Tabuleiro dos Martins e o Farol ainda estavam aquém da urbanização, pode-se então dizer que a experiência sensorial urbana só acontece com a chegada da raposa ao centro de Maceió. É através do tato que se inicia esta vivência, e como escreveu Tuan (2015, p. 26), "nosso sentido tátil é muito delicado, mas para diferenciar a textura ou dureza das superfícies não é suficiente colocar um dedo sobre elas; o dedo tem que se movimentar sobre elas". E é exatamente isso que a raposa faz: sente enquanto caminha. O narrador (IVO, 2018, p. 11) relata que "A raposa atingiu a primeira rua de paralelepípedos, cruzou obliquamente uma linha de bonde, desceu a Ladeira dos Martírios, e começou a vaguear pelas ruas estreitas do centro da cidade. Na escuridão, parecia um cachorro vadio". Para um animal que vem do interior,

das florestas e roçados com caminhos de barro, material este ainda presente na Estrada do Jacutinga, tocar no paralelepípedo, no chão uniforme de pedra foi um aviso sentido na pele delicada das patas e enviado ao cérebro da raposa de que ela estava adentrando um lugar diferente de todos que já havia cruzado.

Ciente de que o olfato dos canídeos, grupo de mamíferos do qual a raposa faz parte, é mais apurado do que o do homem, não é difícil de imaginar que logo que adentra as ruas do centro de Maceió, a raposa se depara com os mais específicos cheiros que à distância poderiam passar despercebidos pelo homem na paisagem. Pelo horário da chegada do animal:

> As casas dormiam, e pareciam ainda mais acachapadas, mesmo as que possuíam mais de um pavimento. Os homens e mulheres dormiam. Cheirando a suor, a esperma, ao açúcar que há séculos escorria da paisagem, a uma secreção qualquer, eles dormiam na noite vidrada, e sonhavam e se agitavam, enquanto morcegos balançavam como lâmpadas nos caibros dos telhados e mosquitos zuniam, e ratos e baratas se movimentavam desembaraçadamente na escuridão" (IVO, 2018, p. 12).

Flanando em meio as ruas "sem aragem" da paisagem urbana, a raposa detecta um odor que ainda não conhecia e por ele se sente atraída, partindo em sua direção (IVO, 2018, p. 12): "como se o esponjoso cheiro do mar a tivesse atraído". O centro de Maceió é banhado ao sul pelo mar, e é em direção ao Oceano Atlântico que o animal caminha, e neste momento, o narrador partilha com seu leitor um instante de candura vivenciado pela protagonista: a chegada à Praia da Avenida. De acordo com o narrador (IVO, 2018, p. 12), a raposa "continuou descendo ruas até atingir a beira da água. Pela primeira vez suas patas conheceram a doçura da areia da praia". Esse é um daqueles momento de júbilo tátil, quando se é experimentado o contato da pele com a areia da praia, um tipo de sensação prazerosa que fica marcado na mente, tornando-se um registro memorialista que, sempre que evocado, traz junto a imagem paisagística do mar, este que é símbolo da dinâmica da vida, e que é simultaneamente a representação da vida e a imagem da morte (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015).

Mas ainda é muito cedo para tratar da morte. A raposa que caminhou por quantos quilômetros até sentir em suas patas a delicadeza da orla maceioense, merece sentir o gosto desta paisagem que se apresenta à sua frente, a convidando para saboreá-la e o convite é aceito, pois ela:

> Aproximou-se do oceano, deixou que um rastilho de onda lhe umedecesse as patas, sem enxergar a brancura azulada das nuvens, e sentiu nas unhas secas o estonteante refrigério da água viva. Curvando o focinho, estendeu para as águas a sua vibrante língua sedenta, mas logo a retirou, num movimento de vertigem e náusea (IVO, 2018, p. 12).

No trecho acima, percebe-se que o tato reina no primeiro instante. A sensação do toque da água, que leva o inocente animal a perceber sua sede, e o paladar que até aquele momento só conhecia a água do tipo doce dos rios por onde passou, sente o desconfortável sabor do líquido salgado do oceano e registra que esta é uma paisagem para tocar, ouvir, visualizar e cheirar, mas nunca beber.

Após essa experiência, a raposa segue caminhando pela praia e cada vez mais se afasta do Centro e adentra no território vizinho, o Jaraguá. Bairro portuário da capital alagoana, apresenta ainda erguida uma arquitetura herdada do século XIX, rica em grandes armazéns e sobrados, que a raposa registra mais uma nova paisagem olfativa em sua passagem por Maceió:

> Seguiu pela praia até os trapiches negros que, cheirando a açúcar mesmo à noite – quando todos os armazéns estavam fechados e não havia nenhum trabalho de estiva". (...) A raposa deteve-se junto a uma barcaça, possivelmente farejou o casco que, dias antes, tinha sido pintado de novo, e cheirava a alcatrão. Um caranguejo roçou nela a sua pata dianteira da esquerda (IVO, 2018, pp. 12-13).

Logo após esse ocorrido, a raposa se dirige ao símbolo arquitetônico mais notável do bairro do Jaraguá: a Associação Comercial, também chamado de Palácio do Comércio. É uma edificação majestosa de inspiração neoclássica assinada por Luiz Lucarini e inaugurada em 1928. Se Lêdo Ivo (2018, pp. 204-205) já disse que os olhos da raposa eram como uma "câmera cinematográfica", este é um momento de encantamento visual nesse "filme", pois a personagem "contemplava as colunas brancas do edifício que se projetava na negridão da noite, como uma sombra leitosa e virginal". Nesse instante, a localização geográfica da raposa é exata: Rua da Alfândega (atual Sá e Albuquerque).

A partir desse ponto, a raposa não segue seu caminho em direção aos bairros praianos (que nunca irá conhecer), como Pajuçara e Ponta Verde, pois o narrador (IVO, 2018, p. 14) indica que "num movimento rápido, a raposa mudou de direção, e veio pela rua que cheirava a açúcar e cebola": é o começo de sua volta ao Centro de Maceió. Mas antes, é preciso passar pelos trapiches do Jaraguá, na rua da Alfândega, e pelos prédios que armazenavam diversos produtos que saíam e chegavam através do porto localizado nesse bairro: "sacos de açúcar de bangüê e de cebola, fardos de algodão, aguardente, milho, coco, fibras têxteis". Lêdo Ivo (2018), ciente do poder do cheiro, já que esse sentido é capaz de evocar uma paisagem, utiliza-o para escrever a experiência do animal em meio a uma "sinfonia" de odores:

> Apesar da proximidade do mar tumescente que projetava nas ruas próximas o odor de evasão e maresia — a desnorteante mistura de viagem e de podridões que, situando-se num a linha indecisa e flutuante, tanto podia ser de lixo acumulado como o fedor de poliédricas e gosmentas dejeções marinhas — apesar dessa vizinhança de sal e navio, musgo e marisco, as ruas possuíam uma

> pesada e mortiça qualificação terrestre. Era como se ali, naqueles sobrados de gradis ferrugentos e nas calçadas tortas e em declive, o homem se tivesse empenhado em construir o seu primeiro e mais resistente baluarte contra o mar e a evasão, levantando um monumento que, mesmo à noite, cheirava a mercancia e a lucro (IVO, 2018, p. 14).

A raposa continua realizado seu percurso olfativo, porém, no trecho a seguir, um novo elemento entra em ação, a memória. Segundo Tuan (2015, p. 23), "o odor tem o poder de evocar lembranças vívidas, carregadas emocionalmente, de eventos e cenas passadas", algo observado quando os cheiros trazem para a raposa possíveis reminiscências primitivas, que se misturam com a vivência daquele instante:

> A raposa parou mais uma vez, reconhecendo no ar um vago e vaporoso cheiro de couro, depois mudado no de melaço. Talvez se estivesse lembrando, naquele momento, de certa hora de sua vida em que lhe entrara pelas narinas o odor dos rios perenes que fertilizavam as várzeas do lugar onde ela nascera. Mas nunca poderia dizer se esse instante em que herdara o sentimento de seu ambiente natal transcorrera de dia, sob o sol que fazia com que as carnaubeiras fremissem, ou se fora à noite, quando a terra bebe a claridade das estrelas. Também não lhe seria possível discernir se, naquele momento remoto, ela morava na Zona da Mata, onde os canaviais haviam crescido no lugar das imemoriais florestas var ridas a fogo, e os caetés perseguidos pelos colonizadores se haviam esvaído, ou se esse minuto já defunto se diluíra de si mesmo em outra paisagem, entre mandacarus e coroas-de-frade. Agora, sentia em seu dorso a carícia do vento do mar, e todos os seus instantes antigos se confundiam e se dispersavam (IVO, 2018, pp. 14-15).

Em momentos como o citado acima, o narrador, como se aparentemente captasse mudanças significativas na fisionomia do animal, idealiza para uma raposa momentos de reflexões tipicamente humanos e que são extrínsecos ao mundo irracional do bicho. O narrador ousa sondar se por um acaso a raposa não estaria "lembrando" de uma paisagem do passado, como se esta, ao se deparar com os aspectos paisagísticos da cidade, buscasse em sua parca mente alguma memória para cotejar ao lado da experiência geográfica que seus sentidos vivenciam naquele exato momento. Nota-se inclusive, referências hidrográficas e biogeografias da paisagem que por vezes mostra-se da zona da mata e em outros detalhes poderia ser sertaneja, evidenciando que a raposa já viveu em todas as paisagens de Alagoas, lhe faltando apenas o grande centro urbano do estado.

Diante dessa constatação e tendo experimentado a paisagem do Jaraguá, a raposa voltou ao centro da cidade de Maceió, aquela que segundo o narrador (IVO, 2018, p. 16) seria "a primeira e única cidade que haveria de conhecer em toda a sua vida". E caminhando por becos diferentes, ela chega ao Mercado Municipal, que leva até às narinas deste animal carnívoro o prazeroso "cheiro de sangue e carne crua": um prédio que

"cheirava a frutas e matadouro", odores que fizeram parte da vida da personagem por toda sua breve história. Mas na cidade, templo do efêmero, até as emoções são rapidamente substituídas por outras, pois:

> De repente, porém, esse odor nauseante era substituído por um longínquo mas discernível cheiro de oceano. E, de muito longe, dos recifes de areias e corais, dos mangues e maceiós onde os goiamuns dormiam, dos coqueirais surrados pertinazmente pela ventania, dos canaviais que avançavam até a beira do mar, das várzeas cobertas de tiririca, vinha um aroma que, pelas frestas dos telhados, penetrava nas casas e se filtrava no sono das criaturas (IVO, 2018, p. 17)

E meio a essa turbulenta sinfonia de aromas, a raposa "observava que a escuridão se ia diluindo". Era o final da noite que se aproximava. Então, outros animais, figuras centrais de várias paisagens sonoras do planeta nas horas derradeiras da madrugada se fizeram ouvir: "Galos cantavam. (...) Cães latiam" e aurora estava vindo, prometendo "uma claridade radiosa", mas, ainda que por poucos minutos, o narrador (IVO, 2018, p. 19) segue a raposa que "prosseguia em seu vaguear através da cidade escura e deserta".

Para Moreira (2015, p. 108), esse galo que canta sempre no mesmo horário e esses cachorros vadios que se põem a latir acordando os humanos no melhor do sono, "delimitam um lugar, denunciam sua rotina, na medida em que modificam sua intensidade e formas no tempo", isso porque ao longo das horas os barulhos são diferentes e caracterizam as diversas ações na paisagem.

A raposa sabia que o dia estava quase nascendo pelo "recrudescimento dos cantos dos galos e as manchas cor de lavareda que listravam o horizonte e avançavam pelas paredes decrépitas". A cidade estava mesmo acordando, se fazendo ouvir todos os sons urbanos que comprovam que os homens e mulheres despertam junto com ela para mais um dia de labuta, pois:

> na cidade que despertava pouco a pouco, e em cujo silêncio nativo se incrustavam os rumores mais diversos (e águas ferviam em chaleiras ou escorriam de torneiras recém-abertas, e pães saíam de fornos crepitantes, e a freira que sofria de insônia se aproximou da cama em que agonizava uma velha de olhos de sapiranga, e a faca ensanguentada de um açougueiro rasgava o que fora outrora o peito de um boi, e um padre, sentado à beira de uma cama, amarrava os cadarços dos sapatos, e uma mulata de olhos verdes, na pensão da Dina, tinha o seu sono quebrado pelos apitos de um navio). Era a manhã que raiava, tornando o céu momentaneamente lilás (IVO, 2018, pp. 20-21).

Nesse momento, enquanto tentava matar sua sede tomando água suja de poça, a raposa recebe o sinal de alarme e ansiedade: um guarda a descobre. Não é mais noite e ela já não é mais confundida com um cachorro qualquer. O sentimento de medo é experimentado, essa forte emoção que avisa um perigo à sobrevivência. E mesmo que

o reflexo instintivo fosse correr ou enfrentar, a personagem, por se encontrar em uma paisagem estranha e distinta do seu território, se vê tão desnorteada que não teve tempo suficiente para agir e, em um piscar de olhos, ao guarda se juntam outros homens, dando início a uma violenta perseguição que só termina com a morte do animal (TUAN, 2005).

A violência contra a raposa esteve por muitos anos impregnada na cultura ocidental, ao ponto de já ter sido praticada como um esporte: a caça à raposa. Na era moderna, a caça à raposa poderia acontecer por três motivos: para alimentação, pelo animal ser considerada uma praga ou por diversão. De qualquer forma, a busca pela raposa sempre consistiu em perseguição, captura e morte, tendo esse último como o clímax, que, com doses de crueldade, deixava o animal ser esquartejado por uma matilha de cães, e elevava os caçadores que obtinham seu objetivo a um lugar de grandeza (THOMAS, 1988).

Os homens que mataram a raposa personagem de Lêdo Ivo (2018, p. 22), o fizeram por uma diversão cruel. Nos últimos instantes de vida da raposa, os sentidos fizeram-se presentes, mesmo que para um adeus: a visão que foi se "tornando vítrea" na "manhã cristalina e fantasmagórica"; e o tato, pois "desfigurada pelos golpes que os homens lhe haviam vibrado, ela ficou jazendo durante mais de uma hora sobre as pedras da rua". E na cidade que não para, "quando o dia já clareava por completo, uma carroça de lixo parou perto do ajuntamento, e o cadáver da raposa foi jogado entre os monturos" (IVO, 2018, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura da cidade presente no primeiro capítulo do romance *Ninho de cobras*, de Lêdo Ivo, pode ser feita analisando geograficamente uma paisagem que se descortina para os sentidos de uma raposa que é acompanhada atentamente por um narrador invisível que se mantem alerta à toda experiência perceptiva do corpo do animal em contado com as emoções provocadas pelos cinco sentidos e ao mesmo tempo se fazendo parte da paisagem noturna maceioense.

A experiência polissensorial da raposa na cidade a levou, de forma direta, a momentos de intimidade com a paisagem e seus elementos sensíveis: o ar, a luz, a terra e a água. Essa abertura promoveu uma espécie de geografia afetiva capaz de mexer com as emoções (BESSE, 2014).

Trata-se de momentos íntimos, que segundo Tuan (2015, p. 172), "são muitas vezes aqueles em que nos tornamos passivos e que nos deixam vulneráveis, expostos à carícia e ao estímulo de nova experiência". Tal vulnerabilidade se mostrou trágica para a raposa que, contando com a calma madrugada, não percebeu estar no centro do reino dos homens, criaturas que, por séculos, caçam-na por esporte. Dessa forma, o animal se viu exposto e preso em um labirinto cruel que não pouparia sua vida.

Retomando à memória a referência das fábulas de Esopo, não é exagero dizer que na cidade é o homem quem realiza o papel do leão. E nessa narrativa citadina de Lêdo Ivo, por mais esperta e audaciosa que seja a raposa, não consegue sair ilesa das investidas do bicho-homem.

REFERÊNCIAS

BESSE, J-M. Entre a geografia e a ética: a paisagem e a questão do bem-estar. Tradução: Eliane Kuvasney e Mônica Balestrin Nunes. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo v. 18 n. 2 p. 241-252, 2014.

BESSE, J-M. **O gosto do mundo**: exercícios de paisagem. Tradução: Annie Cambe. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. 234p

BESSE, J-M. **Ver a terra:** seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Tradução: Vladimir Bartalini. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2014. – (Coleção estudos; 230 / dirigida por J. Guinsburg). 120 p.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2012. 488p.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução: Vera da Costa e Silva ... [et al.]. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015. 1036p.

DIEGUES JUNIOR, M. Evolução urbana e social de Maceió no período republicano. In.: COSTA, C. **Maceió**. Maceió: Edições Catavento, 2001. 180p.

ESOPO. **Fábulas, seguidas do Romance de Esopo**. Seleção, tradução e apresentação: André Malta; tradução e apresentação do Romance de Esopo: Adriane da Silva Duarte. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 280 p.

FEIJÓ, A; LANGGUTH, A. Mamíferos de médio e grande porte do nordeste do Brasil: distribuição e taxonomia, com descrição de novas espécies. **Revista Nordestina de Biologia** - Universidade Federal da Paraíba, vol. 22, n. 1 / 2, 2013.

GOMES, R. C. **Todas as cidades, a cidade:** literatura e experiência urbana. Ed. ampl. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. 208 pp.

IVO, L. A propósito de uma raposa: reflexões de um romancista. *In*.: IVO, Lêdo. **Ninho de Cobras**. 1. ed. 1. reimpr. Maceió: Impressa Oficial Graciliano Ramos, 2018. 270p. pp. 203-220.

IVO, L. **Melhores poemas** [recurso eletrônico]; seleção Sérgio Alves Peixoto. 1. ed. São Paulo: Global, 2012.

IVO, L. **Ninho de cobras**. 1. ed. 1. reimpr., Maceió: Impressa Oficial Graciliano Ramos, 2018. 270p.

LACERDA, R. A energia renovadora do exílio. *In*.: SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução: André Telles e Rodrigo Lacerda. Ed. digital, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2015. 144p. pp. 94-102

MALTA, A. Apresentação às Fábulas de Esopo. *In.*: ESOPO. **Fábulas, seguidas do Romance de Esopo**. Seleção, tradução e apresentação: André Malta; tradução e apresentação do Romance de Esopo: Adriane da Silva Duarte. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 280 p.

MOREIRA, J. de F. R. Leitura da paisagem sonora e odorífera em O Cortiço de Aluizio de Azevedo: perspectiva interdisciplinar e literária à luz da geografia cultural. **Cadernos de Literatura Comparada**, n.º 33, dez/2015, p. 101-118.

REZENDE, A. M. de; BIANCHET, S. B. **Dicionário do latim essencial**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Clássica).

ROLNIK, R. **O que é cidade**. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção primeiros passos; 203). 89p.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução: André Telles e Rodrigo Lacerda; Ed. digital, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2015. 144p.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais, 1500-1800. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 456 p.

TICIANELI, E. História do Tabuleiro do João Martins de Oliveira. **História de Alagoas**, 15 de abril de 2017. Disponível em: < https://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-tabuleiro-do-joao-martins-de-oliveira.html >. Acesso em 07 de dezembro de 2021.

TUAN, Y. **Espaço e lugar** [livro eletrônico]: a perspectiva da experiência. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. Tradução: Lívia de Oliveira. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 376p.

TUAN, Y. **Topofilia** [livro eletrônico]: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3076

A PAISAGEM URBANA NOS VERSOS LEMINSKIANOS: DIÁLOGOS NO ENSINO DE LITERATURA

THE URBAN LANDSCAPE IN THE LEMINSKIAN VERSES: DIALOGUES IN THE TEACHING OF LITERATURE

EL PAISAJE URBANO EN LOS VERSOS LEMINSKIANOS: DIÁLOGOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Letícia Queiroz de Carvalho[1]

RESUMO: O texto em tela busca um diálogo entre a lírica do poeta curitibano Paulo Leminski, a partir do seu poema "Em Brasília admirei", do livro **Distraídos venceremos** (1995) e as representações da paisagem urbana que emergem dos seus versos, com o objetivo de evidenciar as relações entre a leitura de poesia na sala de aula e o debate sobre o contexto urbano em uma perspectiva que o considere para além da sua dimensão concreta e espacial, a partir de Benjamin (1995), Carlos (2009, 2017), Canevacci (2004) e Harvey (2009, 2012). Espera-se ampliar a compreensão do urbano por meio da literatura, destacando a sua dimensão histórico-social na palavra poética.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Paisagem Urbana**.** Paulo Leminski. Poesia.

ABSTRACT: The text aims a dialogue between the lyrism of the Curitiba poet Paulo Leminski, from his poem "In Brasilia I admired" from the book **Distracted we will win** (1995) and the representations of the urban landscape that emerge from his verses, with the aim of showing the relations between reading poetry in the classroom and the debate on the urban context in a perspective that considers it beyond of its concrete and spatial dimension, from Benjamin (1995), Carlos (2009, 2017), Canevacci (2004) and Harvey (2009, 2012). It is expected to broaden the understanding of the urban through literature, highlighting its historical-social dimension in the poetic word.

Keywords: Teaching literature. Urban Landscape. Paul Leminski. Poetry.

1 Pós-Doutora em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo; Coordenadoria do Mestrado Profissional em Letras. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0519-6746. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

RESUMEN : El texto sobre lienzo busca un diálogo entre la lírica del poeta curitiba Paulo Leminski, a partir de su poema "Em Brasília admirado", del libro **Distraídos Ganaremos** (1995) y las representaciones del paisaje urbano que emergen de sus versos, con el objetivo de mostrar las relaciones entre la lectura de poesía en el aula y el debate sobre el contexto urbano en una perspectiva que lo considera más allá de su dimensión concreta y espacial desde Benjamin (1995), Carlos (2009, 2017), Canevacci (2004) y Harvey (2009, 2012). Se espera ampliar la comprensión de lo urbano a través de la literatura, destacando su dimensión histórico-social en la palabra poética.

Palabras clave: Enseñanza de la literatura. Paisaje Urbano. Paulo Leminski. Poesía.

INTRODUÇÃO

Os poetas são a antena da raça, como bem lembrou Ezra Pound (1885-1972), crítico literário, ensaísta e poeta norte-americano, ao destacar a capacidade dos artistas de captarem, para além dos caminhos convencionais, estímulos muitas vezes imperceptíveis em situações concretas da nossa vida ordinária. Antenado ao seu tempo e para além dele, o curitibano Paulo Leminski destacou-se na cena literária brasileira por sua dicção peculiar e por dialogar com variadas tendências à sua época, seja no campo da literatura, seja no campo musical ou no campo das artes em suas diversas formas de expressão. A palavra poética com a qual edificou muitos dos seus poemas registrou um ofício poético profundamente vinculado à vida e às questões que emergiam do universo cotidiano do qual buscou a matéria-prima para os seus versos.

Nesse universo leminskiano, a paisagem urbana é representada em alguns poemas, dentre os quais escolhemos "Em Brasília admirei"[2], do livro **Distraídos venceremos** (1995), para buscarmos um diálogo entre a leitura de poesia na sala de aula e o contexto urbano em uma perspectiva que o evidencie para além dos seus espaços concretos e construções, de modo a ampliar as concepções de leitores e mediadores de leitura no que tange aos aspectos histórico-sociais que emergem da palavra poética ao representar a cidade.

As representações da paisagem urbana no texto lírico apontam para um debate profícuo no processo dialógico de leitura poética, pela qual a nossa percepção acerca da paisagem apresenta-se como um sustentáculo importante da nossa compreensão crítica do lirismo para além de uma perspectiva formalista ou atrelada apenas ao cenário da literatura. Acreditamos que, sob tal ótica, a paisagem urbana integra-se ao contexto cultural mais amplo, inclusive nas interações que estabelecemos com a vida cotidiana e do que podemos efetivamente apreender dessas relações com o cenário urbano.

A interlocução que propomos será sustentada por textos da fortuna crítica de Paulo Leminski, bem como por textos de autores que têm buscado compreender o espaço citadino como um cenário polifônico e vinculado às nossas memórias e direitos, tais como Benjamin (1995), Carlos (2009, 2017), Canevacci (2004) e Harvey (2009, 2012), além de autores representativos da Literatura e Educação, destacando-se questões atinentes à

leitura de poesia e a formação de leitores, a partir de Antunes (2015), Candido (1995, 2002), Pinheiro (2018) e Sorrenti (2007) de modo a ressaltar, nas práticas de leitura em sala de aula, as representações da cidade nos versos, ritmos e sons presentes nos poemas leminskianos escolhidos como *corpus* deste texto.

O cotejamento entre as matrizes teóricas escolhidas se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica de viés crítico, a partir da qual buscaremos os traços que aproximam ou distanciam os autores que subsidiarão o nosso diálogo, com vistas a ampliar as questões trazidas neste texto relativas ao nosso objeto de análise, a partir de três seções propostas para a interlocução pretendida.

A primeira delas, denominada "A lírica leminskiana e a paisagem urbana", trará à baila algumas considerações gerais sobre a poética do autor curitibano, destacando-se o poema "Em Brasília admirei" (LEMINSKI, 1995) e as suas relações com o espaço polifônico do cenário urbano e da palavra poética como registro das cenas citadinas e das tensões próprias das relações que se estabelecem nesses espaços.

A seguir, na seção "A paisagem urbana na sala de aula: reflexões a partir dos versos leminskianos", serão discutidos os possíveis desdobramentos do nosso diálogo poético no universo da sala de aula e do ensino de literatura, destacando-se a força do signo poético em sua interlocução com as contradições e experiências suscitadas pela paisagem urbana no âmbito educacional no que tange às práticas de leitura subsidiadas por concepções de literatura e de ensino em um viés não reducionista dessa interface teórica.

Por fim, na seção "Apontamentos para novos diálogos", apresentaremos uma síntese do nosso cotejo teórico, de modo a ressaltar as potencialidades da leitura da poética leminskiana no contexto do ensino, sob a ótica dos estudos do espaço urbano como lócus social em que muitas vozes produzem cultura, história e memórias, para além da materialidade que constitui a cidade, considerada no texto em tela como ambiente de encontros e tensões, o qual também contribui para a humanização dos sujeitos.

A LÍRICA LEMINSKIANA E A PAISAGEM URBANA

> Poesia, para mim, tem que ser alegria e esperança. O puro júbilo do objeto, esplendor do aqui e do agora. Ou a canção assobiada que ajuda a caminhar nas estradas, na viagem rumo à Utopia.
> (Paulo Leminski)

A pluralidade da poética de Paulo Leminski provoca em seu leitor a sensação de percorrer um labirinto, "[...] é como procurar o fio de Ariadne no temível labirinto cretense habitado pelo Minotauro" (MARINS, 1996, p.5). Através das encruzilhadas e dos segredos da escrita do autor, mapeando suas possibilidades e limitações, é preciso achar o fio condutor de uma reflexão poética como "um exercício de liberdade" (LEMINSKI, 1999, p.284), a partir da qual o poeta curitibano sempre buscou uma dicção que revelasse o seu tempo, dialogando com várias modalidades de expressão – artes plásticas, literatura, propaganda, quadrinhos, cinema e música.

No decorrer das manifestações literárias – destacando-se a modernidade - o texto lírico passa a ser uma resposta em linguagem às questões vinculadas à palavra poética e à realidade contemporânea. A função da arte e do artista, antes não problematizada, passa a motivar o poema como "resposta-constituinte" e não como "resposta-reflexo", termos utilizados por Luis Costa Lima para evidenciar o objeto artístico na modernidade não apenas como representação da realidade (resposta-reflexo), mas também como presentificação dessa realidade como elemento que a constitui (resposta-constituinte) e não apenas lhe serve de testemunha. O autor nos lembra que

> A partir do instante, (...) em que os vínculos diretos entre o poeta e a comunidade, entre a linguagem poética e a comunitária se romperam e se "especializaram" coube a pergunta sobre o que validamente fala o poeta. Fala de si próprio ou, caso seu dizer é mais geral, quais as condições para que esteja ao nível desta exigência? (...) Em uma sociedade de que o poeta deixou de ser o porta-voz, para ser o marginal maligno que fala do que não se quer reconhecer, a subjetividade pessoal passa a ter menos importância do que os elementos do choque, a realidade conhecida, recoberta com a capa da "universalidade", menos importância que a hostilidade ou a repugnância com que se descobrem aspectos ocultos ou desagradáveis (LIMA, 1995, p.27).

O curitibano Paulo Leminski[3] (1944-1989) é um desses poetas que passa a dispor da sua linguagem como recurso expressional para ir além de suas experiências subjetivas, pessoais. Desse modo, o objeto do seu fazer poético extrapola os sentimentos do sujeito lírico e converte-se na própria construção do poema como artefato que propõe novas perspectivas contidas no objeto-palavra.

Maciel (2003) destaca a peculiaridade da dicção poética de Leminski e a sua pré-disposição ao diálogo com tendências diversas no campo cultural do seu tempo. O poeta curitibano buscou contribuições em variadas referências poético-culturais, para além do gênero lírico:

> Embora tenha transitado por várias tendências poéticas em evidência no seu tempo e dialogado com distintas tradições, ele nunca se deixou confinar em gerações ou grupos específicos. Para ele, a relação com seus pares e precursores passava também pela 'desleitura'. Incorporou o legado oswaldiano e a tradição japonesa dos haikais e dos samurais, formou-se na poesia marginal da década de 70, manteve um contato criativo com a poesia concreta e com o tropicalismo, mas ousou afirmar sua própria dicção, inventar um caminho só seu, feito sobretudo de desvios em relação às vias já fixadas (MACIEL, 2003, p.11).

Na idiossincrasia da sua dicção poética, Leminski traz à baila registros do cotidiano em suas experiências ordinárias, dentre as quais aquelas que viveu em Curitiba, a cidade em que nasceu. Em meio aos seus versos, o poeta curitibano deixa emergir o urbano

em representações plurais. Os espaços de Curitiba mesclam-se à voz lírica e a suas inquietações, para além de uma noção meramente geográfica.

Em 1976, no livro **Quarenta clics em Curitiba**, os primeiros versos em que a paisagem urbana aparece evidenciam a cidade de Curitiba, em um diálogo verbo-visual entre as fotografias da cidade, feitas pelo artista Jack Pires[4] e alguns poemas leminskianos escolhidos por ambos, de maneira a estabelecer uma relação entre as imagens de Pires e a poética de Leminski.

Nessa primeira coletânea, é evidente o desejo de uma relação peculiar entre poesia e cidade, resgatando a essência de ambas:

> Ruas cheias de gente.
> Seis horas.
> Comida quente. Caçarolas
> (LEMINSKI, 1990: s.p).

Em outros registros poéticos, o sujeito lírico dos versos leminskianos traz à baila a relação vital entre a paisagem urbana e as suas potencialidades como referência de um espaço vivo, pulsante e nuclear, embora para alguns sujeitos esse espaço traduza apenas as tensões cotidianas presentes no ritmo apressado que tem se instaurado em nossas relações contemporâneas. O lirismo do poeta curitibano nos provoca ao trazer uma voz que evidencia a rua como lugar central do cenário urbano, o *locus* do encontro e do diálogo:

> Ainda vão me matar numa rua.
> Quando descobrirem,
> principalmente,
> que faço parte
> dessa gente que pensa que a rua
> é a parte principal da cidade.
> (LEMINSKI, 1990:s.p.)

Suzuki (2005) afirma que, embora a cidade esteja presente em poucos poemas leminskianos, a reflexão sobre as relações entre o espaço urbano e a poética de Paulo Leminski, neste pequeno corpus, já é suficiente para percebermos que a compreensão desses versos traz como ideia nuclear a liberdade formal em relação às influências sofridas pelo curitibano – quais sejam dos poemas concretos e dos haikais – bem como de uma profunda relação da cidade e o que ela evoca como matéria de poesia em sua pluralidade, afinal

> A cidade, na obra poética de Paulo Leminski, não se constitui apenas como uma imagem que permanece em todos os poemas, mas se delineia e se transforma, revelando muitas de suas faces, como múltiplos são os sujeitos que a vivem, mesmo os muitos que vivem em cada um de nós (SUZUKI, 2005, p.137).

A lírica leminskiana registrou também um olhar para a cidade em sua concretude, sua história e os aspectos produtivos da vida social, os quais a constituem. Em **Distraídos venceremos** (1995), o poema "Em Brasília admirei" - escrito por Paulo Leminski durante sua visita a Brasília em 1984, após um almoço numa pensão na W3S, com Ivan "Presença", Nicholas Behr e Alice Ruiz - problematiza as relações entre uma cidade marcada por profundas diferenças sociais e uma outra cidade que parece desconsiderar as histórias ordinárias como referência em seus espaços:

CLARO CALAR SOBRE
UMA CIDADE SEM RUÍNAS
(RUINOGRAMAS)

Em Brasília, admirei.
Não a niemeyer lei,
a vida das pessoas
penetrando nos esquemas
como a tinta sangue
no mata borrão,
crescendo o vermelho gente,
entre pedra e pedra,
pela terra a dentro.
Em Brasília, admirei.
O pequeno restaurante clandestino,
criminoso por estar
fora da quadra permitida.
Sim, Brasília.
Admirei o tempo
que já cobre de anos
tuas impecáveis matemáticas.

Adeus, Cidade.
O erro, claro, não a lei.
Muito me admirastes,
muito te admirei.

Uma cidade sem ruínas é uma cidade planejada, pensada em termos matemáticos e arquitetônicos, e se pensada apenas nesses termos, pode desconsiderar em suas relações a memória, as experiências coletivas e uma história que também se constitui a partir da vida comum e da polifonia que surge na pluralidade de vozes que emergem da paisagem urbana e extrapola os seus aspectos físicos, considerando o entrelaçamento entre as construções e as ações ocorridas entre os sujeitos que as habitam, no dizer de Benjamin (1995), uma

arquitetura porosa, na qual a cidade é inacabada, essencialmente indefinida e prescinde da vida de seus habitantes para ganhar dinamismo em suas formas.

Admirar em Brasília o "[...] O pequeno restaurante clandestino/criminoso por estar/fora da quadra permitida[...]" é reconhecer uma cidade plural e, paradoxalmente, excludente por estabelecer limites entre os espaços de forma discriminatória. Canevacci (2004) é enfático ao defender o aspecto comunicacional da cidade, incluindo as suas construções e monumentos. Para o antropólogo italiano, há muitas linguagens na paisagem urbana e a nossa tarefa central é tentar compreender o espaço urbano, por meio das experiências que ele nos oferece. Ao nos comunicarmos com a cidade, suas construções e seus espaços, como observadores atentos e sensíveis, observamos também a nós mesmos e ampliamos a nossa comprensão do cenário urbano.

A experiência é algo que nos toca e nos humaniza (BONDÍA, 2002) e nesse processo de viver coletivamente as situações que nos modificam e nos afetam, o diálogo com a paisagem urbana poderá nos aproximar de lugares onde gerações sucessivas imprimiram suas marcas, suas utopias e seu imaginário. O mundo revelado na prática socioespacial é contraditório, próprio de um processo em curso que se baseia no processo de reprodução das relações sociais. Desse modo, a comunicação com o espaço urbano traz em sua essência a possibilidade de leitura das perspectivas concretas de realização social (CARLOS, 2017).

O direito à cidade pressupõe também uma interação igualitária entre os ritmos plurais de vida e as variadas formas de relação com o espaço urbano. Os versos leminskianos também nos provocam no sentido de que pensemos a paisagem urbana atrelada a sua historicidade que inclui diferenças, tensões e maneiras distintas de apropriação dos seus espaços, independente dos limites impostos pelo planejamento excludente da cidade, tal como preconiza o sujeito lírico: "[...] criminoso por estar fora da quadra permitida".

Alguns locais de convivência da cidade, onde também há produção de cultura e de relações sociais potentes que constituem a vida urbana, ficam à margem de um planejamento social que possibilite uma interação plural no contexto urbano. Como nos lembra Telésforo (2011):

> Lutar pelo direito à cidade é romper com a sociedade da indiferença e caminhar para um modo diferencial de produção do espaço urbano, marcado pelo florescimento e interação igualitária de diversos ritmos de vida, expressão das diferentes formas de apropriação do espaço. Avesso às "impecáveis matemáticas", ao planejamento metafísico que pretende resolver em definitivo os problemas sociais e declarar o fim da história, a intervenção transformadora desse espaço é ciente de sua historicidade, procurando no tempo sua reconstrução cotidiana pelas tensões entre as experiências do real e as utopias construídas a partir delas (TELÉSFORO, 2011: s.p)

Quando o sujeito lírico dos versos leminskianos confessa a sua admiração pelo restaurante clandestino em Brasília: "Em Brasília, admirei/O pequeno restaurante clandestino,/criminoso por estar fora da quadra permitida", provoca-nos também no

sentido de problematizar o planejamento metafísico e matemático que não prevê a historicidade de uma vida social que acontece de forma dinâmica nas experiências concretas do cotidiano, além da evidente exclusão de alguns grupos sociais no que tange ao usufruto da cidade em áreas consideradas nobres.

Nas grandes cidades podemos discorrer sobre as favelas, os bairros de classe média e os bairros arborizados pelos quais podem-se vislumbrar grandes mansões em seus muros altos, verdadeiras fortalezas cercadas e pretensamente protegidas da violência social. Mas também é preciso que recordemos do bar da esquina, da padaria, dos supermercados e das vendinhas, dos clubes, do comércio, dos prédios industriais e dos bancos, todos peculiares em seus distintos tempos de surgimento, o que os particulariza em seus aspectos arquitetônicos e em suas histórias (CARLOS, 2009).

Os diversos ritmos de vida que atravessam a dinâmica social da paisagem urbana precisam ser considerados em suas peculiaridades quando buscamos uma compreensão mais ampla das relações sociais que se estabelecem no espaço urbano. Harvey (2012) destaca as mudanças no modo de vida na cidade, ocorridas a partir do processo de urbanização, principalmente pelo fato da própria vida urbana e do universo das cidades tornarem-se uma mercadoria, uma vez que em sua constituição político-econômica destacam-se aspectos alinhados ao consumismo, ao turismo e à indústria cultural, os quais reforçam hábitos de consumo e de relações culturais condicionadas a uma experiência urbana marcada pelo poder de compra em grandes centros comerciais e em pequenos comércios que, ao proliferarem, contribuem para a materialização do sistema capitalista no espaço citadino.

O geógrafo marxista inglês também ressalta em suas reflexões a ideia de um direito à cidade, a partir do qual o homem possa efetivamente participar dos processos históricos de criação de um espaço urbano no qual as suas necessidades sejam realmente atreladas à configuração dessa cidade que não ofereça apenas o direito de ter acesso às migalhas caídas da mesa dos ricos, mas sim o direito que todos devemos ter de construir as diversas cidades que queremos que existam (HARVEY, 2009).

Uma pluralidade de mundos possíveis deveria integrar a paisagem urbana quando pensarmos em políticas públicas de acesso à cultura, à educação e à vida social como um todo, afinal um olhar atento ao contexto urbano de forma mais includente e democrática traria à baila debates que considerem "[...] a vida das pessoas/ penetrando nos esquemas[...]"(LEMINSKI, 1995) e a voz de grupos sociais à margem dos processos decisórios da vida citadina.

Uma cidade se constitui dos registros da vida cotidiana e das suas referências, das memórias coletivas e individuais que atravessam as histórias de vida e as experiências que são trocadas nos lugares que compõem o cenário urbano, por isso é imperioso compreender a paisagem urbana também em sua articulação com o passado, cujos vestígios também são representativos em sua constituição, inclusive em nosso reconhecimento dessa paisagem no tempo presente, pois se a paisagem pode congelar a história, por outro lado também participa da história viva, por meio das suas formas que realizam no espaço as funções sociais (SANTOS, 2006).

Os versos do poeta curitibano nos convidam a uma reflexão sobre a paisagem urbana e as suas relações com as memórias e histórias produzidas em diferentes perspectivas e cenários da cidade, representada no lirismo leminskiano como *locus* de vida pulsante e de convivência, além de local em que se encontram as contradições sociais resultantes dos diferentes modos de apropriação do espaço, diferenças essas marcadas por processos excludentes e hegemônicos que pensam a cidade para grupos econômica e politicamente dominantes.

De que modo, então, um debate nas práticas de leitura poderia potencializar tais reflexões e ampliar a visão crítica de nossos alunos no que tange ao pensamento sobre a cidade, a paisagem urbana e os espaços sociais por onde transitam ou dos quais gostariam de fazer parte ativamente? O lirismo leminskiano poderá contribuir para tal discussão na escola? A partir de que caminhos poderemos evidenciar as relações entre a leitura de poesia na sala de aula e o debate sobre o contexto urbano em uma perspectiva que o considere para além da sua dimensão concreta e espacial?

Compreendemos que tais questões carregam consigo a complexidade do debate social sobre a temática da paisagem urbana em suas variadas vertentes sociais, por isso não pretendemos restringir a discussão ao recorte teórico-metodológico que propomos neste texto. Ainda assim, buscaremos, a seguir, algumas possíveis respostas a essas questões, por meio de uma interlocução entre os pressupostos sobre a paisagem urbana, trazidos até então no texto em tela, e alguns autores representativos da leitura de poesia na sala de aula, para que a nossa percepção acerca da paisagem apresente-se como um sustentáculo importante da nossa compreensão crítica do lirismo para além de uma perspectiva formalista ou atrelada apenas ao cenário da literatura.

A PAISAGEM URBANA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES A PARTIR DOS VERSOS LEMINSKIANOS

> O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir.
>
> (Antoine Compagnon)

O diálogo entre o lirismo e as práticas de leitura no contexto da educação básica, a partir das provocações do sujeito lírico do poema "Em Brasília admirei", apresenta-se como um caminho potente para uma reflexão crítica acerca das relações presentes no espaço urbano em seu aspecto histórico-social, marcado também pelas experiências humanas cotidianas.

De forma geral, o texto poético, tem se apresentado como um gênero literário desprestigiado no fazer pedagógico em sala de aula, de acordo com algumas pesquisas acadêmicas que indicam frequentemente certo distanciamento entre a formação de leitores na escola e o gênero lírico (PINHEIRO, 2018), de modo que ampliar as condições de leitura e compreensão de poemas em sala de aula, além de garantir a aproximação dos jovens leitores do universo lírico, é também perceber a leitura de poesia como um

caminho para a educação literária capaz de contribuir para a formação de leitores mais sensíveis às questões sociais que nos provocam cotidianamente. Sorrenti (2007) reafirma tais ideias, quando aponta que

> Na sala de aula, o trabalho com a poesia geralmente ocupa um tempo restrito, porque há muitos assuntos a serem estudados. Mas é preciso aconselhar o aluno a não entregar a criação poética ao domínio da pressa, do sonho e da inconsciência. Faz-se necessário ressaltar sempre a importância do raciocínio e da atenção (SORRENTI, 2007, p. 52).

A contribuição da poesia no contexto da leitura literária evidencia-se também por sua capacidade de sensibilizar seus leitores que, em fase escolar, precisam do trabalho com esse gênero sob a perspectiva também da responsividade que exercitam como sujeitos que respondem às provocações dos textos poéticos, ou seja, considerar a recepção do lirismo na sala de aula sob a ótica do diálogo e do compartilhamento das experiências leitoras é vital para uma leitura crítica (NUNES, 2016).

Cabe ainda destacar a peculiaridade da linguagem poética, no que tange ao seu poder de síntese, à polissemia dos seus recursos expressivos e à capacidade do poeta para dialogar com o mundo e com as questões humanas nas entrelinhas dos seus versos, convidando-nos a um jogo de subentendidos presentes na ambiguidade e na linguagem cifrada que nos desafia como leitores em nossa sensibilidade e senso de observação (MOISÉS, 2012).

Pensar a paisagem urbana no contexto do lirismo e das suas especificidades é, de certa forma, buscar compreendê-la em uma concepção que a considere para além da sua dimensão concreta e espacial, já que a pluralidade de sentidos que emergem da linguagem lírica edifica-se também por meio das memórias, da subjetividade do sujeito poético e de uma expressividade que constitui-se na interlocução com os espaços com os quais interage.

No poema "Em Brasília admirei" (LEMINSKI, 1995), a voz poética provoca o leitor ao questionar o contexto urbano em suas diferentes formas de apropriação pelos homens que transitam e produzem referências em seus espaços. A crítica que emerge nesses versos traz em seu bojo uma compreensão da cidade que não se restrinja apenas a uma visão congruente do seu planejamento.

O sujeito lírico nos versos de Leminski nos lembra que a paisagem urbana exala história e se comunica com os homens em suas experiências cotidianas que estão à margem dos esquemas hegemônicos que excluem as pessoas:

> Em Brasília, admirei.
> Não a niemeyer lei,
> a vida das pessoas
> penetrando nos esquemas
> como a tinta sangue
> no mata borrão,

crescendo o vermelho gente,
entre pedra e pedra,
pela terra a dentro
(LEMINSKI, 1995).

A vida ordinária precisa romper os esquemas sociais que a desconsideram como importante elemento na constituição da cultura e da existência nos processos da vivências coletivas. No que tange à formação da criticidade dos leitores em sala de aula, essas questões devem emergir nas práticas de leitura de modo a provocar reflexões e debates que sensibilizem esses sujeitos para uma compreensão mais ampla das questões concretas que os desafiam no cenário urbano em que convivem.

Sob tal ótica, cabe-nos como professores de literatura criar situações interlocutivas a partir das quais, de forma coletiva, busquemos uma educação literária alinhada a um entendimento dos espaços sociais como locus de produção histórica, cultural e principalmente como cenário em que se estabelecem relações complexas em um movimento contínuo de criação e recriação das nossas experiências. Desse modo, a leitura de "Em Brasília admirei" – para além do contato com recursos expressivos próprios da linguagem lírica e da poética leminskiana- insinua-se também como um potente caminho para uma leitura crítica da paisagem urbana, a partir de questionamentos que a problematizem, tais como: Qual cidade o sujeito lírico do texto leminskiano realmente admira? Por que alguns espaços urbanos ainda são excluídos de uma concepção de cidade que é difundida pela mídia e por outras representações culturais? Temos o direito a qual cidade? Qual a relação entre memória e paisagem urbana nos versos de Paulo Leminski? Que processos discriminatórios podem ser observados a partir das diversas formas de apropriação dos espaços urbanos?

Essas e muitas outras questões poderão emergir da leitura dialogada do poema em análise neste texto. O sujeito poético traz à baila, além do seu olhar crítico em relação às situações díspares de um planejamento urbano pensado de forma excludente, a inevitável relação da paisagem urbana com as marcas da história produzida pelos homens em suas relações sociais de trabalho e convivência, as quais conseguem extrapolar as "impecáveis matemáticas" que não são imunes ao tempo e ao que ele imprime de memória e registro no que é aparentemente estático: "[...] Admirei o tempo/que já cobre de anos/tuas impecáveis matemáticas". Carlos (2009) destaca de forma enfática que sob esta aparência estática dos monumentos, construções, instalações e espaços físicos da cidade se esconde e se revela todo o dinamismo do processo que constitui a existência da paisagem que, por sua vez, fundamenta-se nas contradições decorrentes do desdobramento das relações sociais, a partir das quais surgem novos elementos estruturadores do espaço urbano, provenientes das necessidades humanas reproduzidas em suas apropriações desse espaço.

Trazer para o cenário da sala de aula essaa discussão, seja nas séries finais do Ensino Fudamental, seja nos estudos literários no Ensino Médio, é evidenciar também as aproximações entre a leitura de poesia na sala de aula e o debate sobre o contexto urbano em uma perspectiva que o considere em sua dimensão histórica e social, possível pelo

trabalho humano e pelas relações sociais que se apresentam cotidianamente na dinâmica da nossa existência, tal como aponta Carlos (2009, p.38)

> A paisagem não é só produto da história como também reproduz a história, a concepção que o homem tem e teve do morar, do habitar, do trabalhar, do comer e do beber, enfim, do viver. [...] Esta paisagem, este instantâneo que surge, à primeira vista, aos olhos do pesquisador, não é estático, mas prenhe de movimento, de vida, de uma vida rica de relações que o homem (o indivíduo) mantém dia após dia para se reproduzir enquanto ser humano, membro de uma sociedade e enquanto espécie.

A partir dessa perspectiva da paisagem urbana integrada à vida humana e às suas necessidades sociais – ainda que as contradições se perpetuem nos diferentes modos de vida em função de suas especificidades também diversas – uma outra relação com a leitura de poemas, cujo núcleo temático seja a cidade, poderá ser estabelecida, se considerarmos que o direito aos espaços sociais da cidade deverá incluir o direito à literatura como essencial à nossa formação humana, por ser um elemento que nos proporciona uma experiência estética que contribui com a organização do nosso caos mental, além de nos sensibilizar no que tange às questões sociais que nos desafiam, de ampliar a nossa visão do mundo em sua pluralidade e nos colocar em contato com a dor do outro e as contradições advindas desse olhar alteritário; por isso, nos humaniza (CANDIDO, 2004).

Ao percorrer os versos de Paulo Leminski observando, sobretudo, o seu tom crítico em relação à cidade e aos seus processos discriminatórios, entrevemos algumas possibilidades de superação da distância entre a escola e os temas sociais que deveriam nos tocar no sentido de buscarmos uma compreensão mais ampla das necessidades do nosso tempo, das suas formas de organização social e das possíveis aspirações de melhoria das condições de vida que nos são apresentadas (ANTUNES, 2015).

A interlocução entre o poema "Em Brasília admirei" e a reflexão sobre a paisagem natural em sua pluralidade, no contexto das práticas de leitura em sala de aula, exigirá uma mediação docente em que, no dizer de Pinheiro (2018), o professor ou mediador de tal prática, busque como condição indispensável para um diálogo potente, o reconhecimento dos cenários sociais em que ela ocorre, além da valorização do universo cultural dos seus alunos, muitos deles atingidos por situações violentas e excludentes próprias do nosso contexto social, ainda marcado por profundas desigualdades socioeconômicas.

Compreender o gênero lírico em sua relação com a paisagem urbana, pois, além de importante experiência estética na formação humana dos nossos alunos, é trazer para o contexto das práticas pedagógicas a relevante discussão sobre o direito à cidade, à cultura, ao trabalho, à mobilidade urbana e às apropriações dos espaços sociais de forma democrática e possível.

APONTAMENTOS PARA NOVOS DIÁLOGOS

O texto em tela buscou, por meio de uma interlocução teórica, estabelecer pontos de contato entre a leitura de poesia e as representações da paisagem urbana no lirismo, com o objetivo de evidenciar as relações entre a leitura de poesia na sala de aula e o debate sobre o contexto urbano em uma perspectiva que o considere para além da sua dimensão concreta e espacial.

Para tal interlocução, buscamos nos versos poéticos de "Em Brasília admirei", do curitibano Paulo Leminski, elementos para uma compreensão da cidade e da paisagem urbana como espaços polifônicos, sociais e históricos, nos quais uma vida rica em relações sociais se estabelece e cria referências para a sua edificação como *locus* de produção da existência em suas variadas manifestações, sejam relativas ao entretenimento, ao trabalho, ao estudo, à cultura ou às suas diversas formas de convivência.

A partir do nosso diálogo teórico, compreendemos que os versos leminskianos em sua relação com a paisagem urbana poderão se traduzir em importante experiência estética na formação de leitores críticos, pois trazem para a sala de aula a relevante discussão sobre as questões do direito à cidade e dos seus desdobramentos para uma vida social que nos integre, como seres humanos, aos espaços sociais de forma participativa.

Uma leitura crítica da cidade por meio do lirismo deverá considerar em seu percurso as seguintes questões: compreender a paisagem urbana como cenário não estático, mas sim aglutinador de experiências e registros históricos; o *locus* urbano como um espaço de convivência e de importantes relações sociais em sua diversidade; o planejamento urbano como processo inclusivo que possa acatar a pluralidade de mundos possíveis no usufruto do cenário urbano; a possibilidade de um direito à cidade de forma indiscriminada e democrática, apesar das contradições sociais que a constituem; a importância do diálogo entre a literatura e a paisagem urbana, no que tange à necessária leitura crítica do contexto urbano, alargando a compreensão do mundo e os movimentos de resistência que o transformarão.

NOTAS

2 Poema escrito por Paulo Leminski durante sua visita a Brasília em 1984, após um almoço numa pensão na W3S, com Ivan "Presença", Nicholas Behr e Alice Ruiz, esta última poetisa e esposa do poeta curitibano à época. Paulo deixou o manuscrito com o também poeta Nicholas Behr. Originalmente, o poema foi publicado em "Tira Prosa" a revista cultural do Feitiço Mineiro, Número 11 out. / nov. / 1998. Informações disponíveis em: <http://maranhaoviegas.blogspot.com/2013/04/brasilia-por-leminski.html>.

3Toninho Vaz, jornalista e amigo do poeta, escreveu a biografia **O bandido que sabia latim**, lançado em 2001, pela editora Record, no qual resgata a multifacetada estrada literária do poeta, bem como situações inusitadas da sua biografia. Vale a leitura.

4 Jack Pires foi um fotógrafo curitibano, falecido em 1990 e parceiro do poeta Paulo Leminski no projeto do "fotolivro" 40 clics em Curitiba, em que organizaram 24 combinações de

imagens e textos que foram publicadas inicialmente neste livro de 1976. Ambos trabalharam no diálogo poético entre os textos leminskianos e as fotografias de Pires.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? **Miscelânea**, Assis, v. 18, p.217-230, jul.-dez. 2015.

BENJAMIN, Walter, **Rua de Mão Única** - Obras escolhidas Volume III. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 73.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002, p.20-28.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 2ª. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995 .

CANDIDO, Antonio. "A literatura e formação do homem". In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002. P.77-92.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica:** ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço-Tempo da Vida Cotidiana na Metrópole**. São Paulo: Labur Edições, 2017.

HARVEY, David. "O direito à cidade". Lutas Sociais, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012. Acesso em 20.10.21.

HARVEY, David. "Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade". Novos Cadernos NAEA, v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEMINSKI, Paulo. **Quarenta clics em Curitiba.** 2.ed. Curitiba: Etcetera/Governo do Paraná/Secretaria de Estado da Cultura, 1990. s.p. (poesia com fotos de Jack Pires). [1.ed. 1976].

LEMINSKI, Paulo. Poesia: a paixão da linguagem. In: CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LIMA, Luiz Costa. **Lira & antilira**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

MACIEL, Maria Esther. Prefácio: A escrita das margens. In: REBUZZI, Solange. **Leminski, guerreiro da linguagem;** uma leitura das cartas-poemas de Paulo Leminski. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p.11-14.

MARINS, Álvaro. Labirinto sem limites. In: MARINS, Álvaro; GÓES, Fred. **Paulo Leminski:** melhores poemas. São Paulo: Global, 1996.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. São Paulo: Biruta, 2012.

NUNES, Ginete C. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. **Revista de Psicologia**, Fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 152-159. ISSN 1981-1179.

PINHEIRO, José Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

PINHEIRO, José Hélder. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos**,

João Pessoa, v.10, n.1, 2008, p.19-31.
SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: uma leitura da cidade na obra poética de Paulo Leminski. **Revista da Anpege**, São Paulo, v.2, n.2, 2005, p.115-141.
SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
TELÉSFORO, João. **O direito à cidade**: a apropriação democrática do espaço urbano. Disponível em: O direito à cidade: a apropriação democrática do espaço urbano* | Brasil e Desenvolvimento (wordpress.com). Acesso em 28.nov.2021.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3077

GOIANÊS: ASPECTOS DA FALA GOIANA A PARTIR DE UMA PESQUISA NETNOGRÁFICA

GOIANÊS: ASPECTS OF GOIANIAN SPEECH FROM A NETNOGRAPHIC RESEARCH

ASPECTOS DEL HABLA GOIANO A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN NETNOGRAFICA

Elaine Cristina Borges de Souza[1]

RESUMO: A proposta deste trabalho é apresentar o Goianês enquanto traço linguístico essencial da identidade goiana ou da Goianidade. A Goianidade é compreendida como a propriedade distintiva do goiano enquanto elemento marcante da identidade cultural caipira. O Goianês, por sua vez, é o conjunto de traços da fala goiana comumente estigmatizados como "falar errado", mas que são valorizados pelos goianos como parte fundamental de sua identidade. A partir de uma pesquisa histórica e de uma pesquisa amparada pela metodologia da etnografia digital, ou netnografia, mostramos como a goianidade foi construída e agora é difundida e compreendida nas redes sociais, tendo como foco aspectos da fala goiana, o goianês. O goiano explora e valoriza características que, no português brasileiro, são estigmatizadas: a ausência de concordância nominal e verbal. A partir da análise netnográfica, é possível mostrar que a ausência da concordância não é vista pelos goianos como "erro", mas é identificado como um modo típico do goiano falar.

Palavras-chave: Goianês. Goianidade. Netnografia. Fala Goiana.

ABSTRACT: This work aims at presenting the "Goianês" as an essential linguistic of the Goianian identity or "goianidade". By the term "goianidade", one means the distinctive property of the Goianian individual as a striking element of the contryman cultural identity. The "Goianês", in its turn, is the set of features of the Goiás State's speech commonly

1 Graduada em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2017). Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2008) e mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5440-9907. E-mail: criselaineb@gmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

stigmatized as "speaking wrong" which however are valued by the Goianian individuals as a fundamental part of their identity. From a historical research as well as a research supported by the methodology of digital ethnography, or netnography, we show how the "goianidade" has been built and then disseminated and understood in social networks, focusing on aspects of the Goianian speech, the "Goianese". The Goianian indivuidual explores and values characteristics that, in Brazilian Portuguese, are stigmatized: the absence of nominal and verbal agreement. From the netnographic analysis, it is possible to show that the absence of agreement is not seen by Goianian individual as "wrong", but it is identified as a typical way of speaking in the State of Goiás.

Keywords: Netnography. Goianês. Goianidade. Netnography. Goiás State's speech.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar el "Goianês" como una lengua esencial de la identidad goiana o "goianidade". Por el término "goianidade", se entiende la propiedad distintiva del individuo del Estado de Goiás como elemento destacado de la identidad cultural del hombre rural. El "Goianês", a su vez, es el conjunto de rasgos del discurso del Estado de Goiás comúnmente estigmatizados como "hablar mal" que sin embargo son valorados por los goianos como parte fundamental de su identidad. A partir de una investigación histórica, así como de una investigación apoyada en la metodología de la etnografía digital o netnografía, mostramos cómo la "goianidade" ha sido construida y luego difundida y comprendida en las redes sociales, centrándonos en aspectos del habla goianense, el "Goianês". El individuo del Estado de Goiás explora y valora características que, en portugués brasileño, son estigmatizadas: la ausencia de acuerdo nominal y verbal. A partir del análisis netnográfico, es posible evidenciar que la ausencia de acuerdo no es vista por el individuo del Estado de Goiás como "equivocada", sino que es identificada como una forma típica de hablar en el Estado.

Palabras clave: Netnografía. Goianês. Goianidade. Netnografía. Habla del Estado de Goiás.

INTRODUÇÃO

No Corumbá ou no Paranaíba,
o sentido da brecha, da viagem,
o princípio do além que vem por riba
das saudades contidas na linguagem
(TELES, 2004, p. 44)

Iniciar este trabalho[2] com um poema de Gilberto Mendonça Teles é buscar mais que uma descrição da história e da economia de Goiás, é uma tentativa de mostrar a forte marca que a história e a tradição goiana deixam nos nativos desse estado. Em um exercício pessoal, ler sobre a história de Goiás trouxe de volta à memória um livro didático que,

na década de 90, era adotado nas escolas públicas para as disciplinas de Estudos Sociais e acompanhava toda a formação no ensino Fundamental II: Conhecendo a Terra Goiana. Embora fosse um livro didático, tinha uma linguagem leve e era, muitas vezes, o primeiro contato formal que as crianças tinham com a história e a geografia goiana.

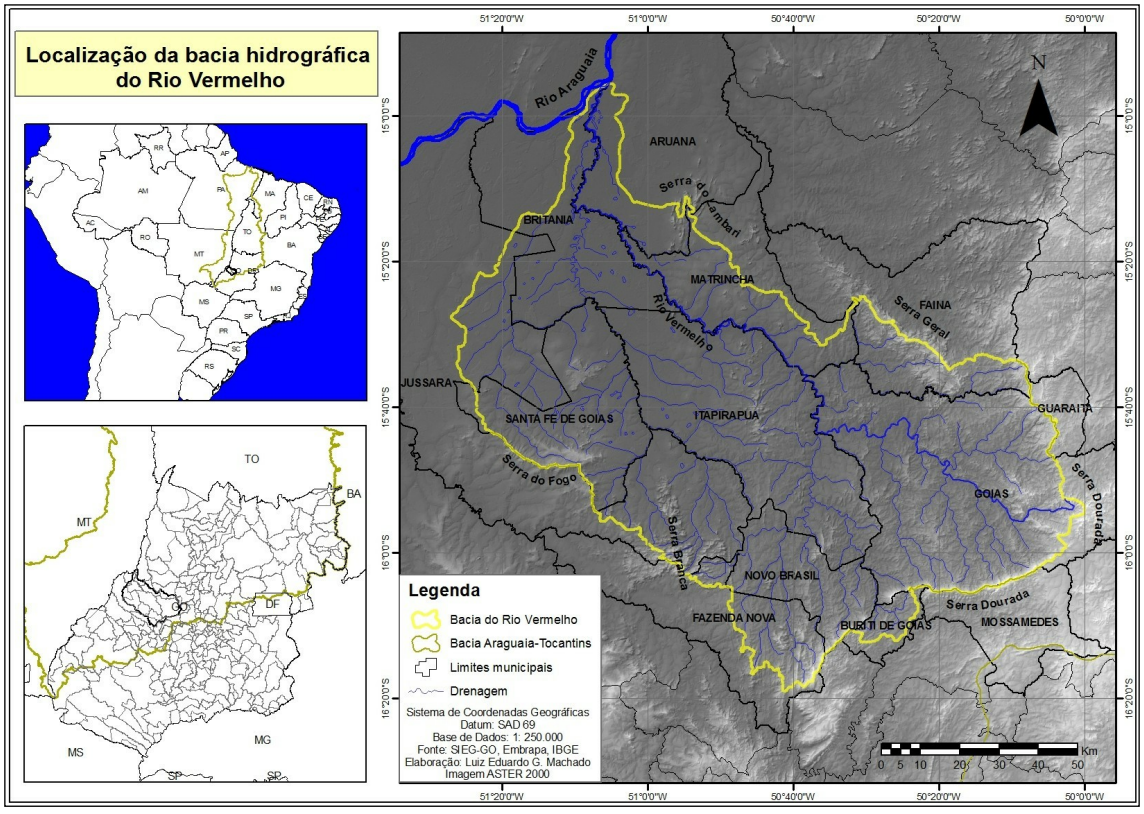
Entre textos e imagens, destacava-se a história dos bandeirantes e, especificamente, do Anhanguera, figura essencial para compreender a ocupação e formação do estado de Goiás. Bartholomeu Bueno da Silva acompanhava o grupo de bandeirantes que, entre o final do século XVII e início do século XVIII, deixaram São Paulo para explorar o interior do Brasil em busca de ouro e outras riquezas minerais. É preciso destacar que, nesse momento, Goiás já era conhecido e há relatos oficiais de outros onze bandeirantes que já tinham passado pelo território goiano, além de jesuítas e capuchinhos (POLONIAL, 2006, p. 12-13). No entanto, conforme mostra Quadros (2008), é a história de Bartholomeu Bueno da Silva e, posteriormente, o legado de seu filho, que se tornou o mito fundador de Goiás:

> Em 1682 Bartholomeu Bueno da Silva já á sonhar com ouro e esmeraldas, organisa uma *bandeira*; leva nella seu filho do mesmo nome, e que tendo doze annos de idade, não pôde demorar seu lirocinio de sertanejo: avança pelo interior, procurando seguir a direcção tomada por Corrêa; transpõe serras, atravessa rios, e chega emfim até o *Vermelho* nas visinhanças do sitio, onde mais tarde se fundou *Villa Boa* (depois cidade de *Goyaz*): ali vê Índios *goyazes* trazendo enfeites de folhetas de ouro: ele tem ao perto cabildas de índios que esmagados em combate lhe darião muitas dezenas de prisioneiros: a ambição do ouro domina em Bueno a ambição de escravos: á 7 de Julho o chefe sertanejo procura, falla, lisonjea aos *goyazes*, e pede-lhes que o levem ao lugar, onde eles sabem que se encontra o metal precioso: os selvagens negão-se á satisfazêl-o (*sic*), e Bueno triumpha de si mesmo, concentrando seu resentimento, e sua raiva de imponente e soberbo forasteiro.
>
> Elle tinha o valor de Achilles, e a astucia de Ulysses: reúne á convite amigo muitos Índios goyazes, manda vir um barril de aguardente, que se despeja tanto quanto é preciso em fundo prato, chega á aguardente uma flamma, o liquido arde brilhando em fogo... e o sertanejo exclama terrível e ameaçador:
>
> — Eu farei assim arder em chamas todos os vossos rios, se não me mostrardes onde existe e se acha o vosso ouro !...
>
> Os pobres índios bradão espavoridos:
>
> — Anhanguera !...
>
> Anhanguera significa em sua lingua—feiticeiro—gênio do mal.
>
> Aterrados e submissos os míseros *goyazes* levarão *Anhanguera* á lugar, onde ele recolheu quasi sem trabalho boa carga de ouro (MACEDO, 1876, p. 294-295, grifos do autor)[3].

Depois de recolher o ouro, Bartholomeu Bueno da Silva volta para São Paulo "[...] tendo este apreendido e conquistado tantos índios, que com eles se poderia fazer uma vila" (LEME, 1904, p. 504). Quase quarenta anos depois, em 1722, Bartholomeu Bueno da Silva Filho faz uma nova expedição para explorar o ouro encontrado por seu pai e herda a alcunha Anhanguera e todo o mito de desbravador com ares de heroísmo:

> Depois de 3 anos de lutas no sertão contra a fome, contra os inimigos selvagens que os cercavam, mesmo contra as dificuldades do abandono por parte de alguns de seus companheiros, que desanimavam e fugiam, chegou a descobrir as paragens onde tinha estado 36 anos antes com seu pai (LEME, 1904, p. 510).

Anhanguera (agora o filho) encontra e explora o ouro ao longo do Rio Vermelho (Figura 1), região habitada pelos índios Goyá, ganhando títulos e prêmios da coroa portuguesa. Conforme destaca Quintela (2006), pouco se sabe sobre os índios Goyá além do fato de terem sido exterminados poucos anos depois da chegada do segundo Anhanguera, não tendo deixado vestígios arqueológicos: "[...] é inevitável supor que sua influência, real ou simbólica, sobre os primeiros colonizadores deve ter sido impactante, pois fez com que esta parte do sertão desbravado recebesse a denominação de 'Goiás'" (QUINTENELA, 2006, p. 45)[4].



Fonte: MACHADO; LIMA (2011).

Figura 1. Mapa de localização da área da bacia hidrográfica do Rio Vermelho.

Com a exploração do ouro, começou também a ocupação da região do Rio Vermelho, onde foi fundado o arraial de Sant'Ana. Enquanto Bartholomeu Bueno da Silva Filho ostentava o título de capitão-mor das minas e, em seguida, ouvidor-mor do estado, nesse momento, Goiás era uma capitania de São Paulo. Com o passar dos anos, o Anhanguera começou a perder prestígio, chegando a ser acusado de sonegação de impostos. A região, no entanto, não acompanhou a decadência de seu fundador e o arraial alcançou, em 1739, a categoria de vila como Vila Boa de Goiás.

Bartholomeu Bueno da Silva Filho morre, pobre e sem poder, em 1740, enquanto a mineração, que era explorada nas margens dos rios e com técnicas rudimentares, começava a entrar em decadência. Em 1748, Goiás deixa de ser capitania de São Paulo e se torna independente. O primeiro governador, Marcos José de Noronha e Brito, Conde dos Arcos, procurou reerguer a exploração do ouro por meio de medidas administrativas, com a criação, em 1752, de duas casas de fundição e com o envio de expedições para localizar novas minas. Nesse momento, o território de Goiás abrangia o atual estado do Tocantins, a região do triângulo Mineiro e ainda parte do Maranhão e do Mato Grosso, conforme a Figura 2.

Fonte: BARBO (2015, p. 10).

Figura 2. Limites aproximados da Capitania de Goiás, georreferenciado e sobreposto ao mapa do Brasil de hoje.

Conforme destaca Barbo (2015), fatores geográficos dificultavam o transporte e impossibilitavam, muitas vezes, a chegada de mercadorias, o que impedia que os primeiros moradores de Goiás produzissem qualquer coisa que fosse para exportação. A atividade agrícola era rudimentar e se limitava a roças para subsistência. Com poucas possibilidades de atividades econômicas que fossem além da exploração do ouro, a pecuária se tornou uma alternativa viável, já que o território, como um todo, favorecia a pastagem e o "autotransporte" do gado facilitava a chegada a outros centros consumidores. Assim, a mineração deixava de atrair interesse enquanto a pecuária se desenvolvia. O ciclo do ouro começava a dar espaço ao ciclo do gado, que coexistiram por um tempo, em diferentes espaços:

> Os sítios que se dedicavam principalmente à mineração fixaram-se às margens de rios e córregos auríferos, em regiões de topografia acidentada; já aqueles vinculados à pecuária, cresceram como apêndice das pousadas obrigatórias, nas longas jornadas para transporte do gado, ou desenvolveram-se nas encruzilhadas das estradas boiadeiras (BARBO, 2015, p. 15).

O avanço da pecuária e a agricultura de subsistência tiveram como consequência um processo de ruralização que favoreceu a interiorização e um quadro de isolamento em Goiás que se estendeu até a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Goiás, já no século XX (ESTEVAM; CAMPOS JR., 2012). Conforme destaca Estevam (1997), há uma lacuna na historiografia goiana em relação aos anos oitocentos. As pesquisas sobre a economia em Goiás saltam da mineração à chegada da estrada de ferro considerando o século XIX como "[...] uma 'etapa' sem conflitos econômicos explícitos e, portanto, 'sem história'" (ESTEVAM, 1997, p. 33).

Não é difícil relacionar, no entanto, essa lacuna com o próprio modo de vida estabelecido nesse período: a região estava geograficamente afastada e foi, aos poucos, se tornando economicamente isolada e ruralizada. Politicamente, prevalecia a oligarquia de latifundiários e grandes criadores de gado, chefiados pela família Caiado, até 1930[5]. Esse quadro começa a mudar com a extensão da ferrovia até o território goiano que

> [...] revigorou o processo de transmissão mercantil de propriedades na área meridional, atraiu imigrantes de Minas Gerais e São Paulo. Instigou o surgimento de pequenos centros urbanos ao derredor das estações ferroviárias e possibilitou o incremento da produção de alimentos, principalmente do arroz que tomou-se - depois do gado - importante produto na pauta de exportação do estado (ESTEVAM, 1997, p. 71).

Durante a chamada Marcha para o Oeste, política pública desenvolvida por Getúlio Vargas durante o Estado Novo, a malha ferroviária passa a integrar Goiás com o Sul e o Sudeste do país e o estado passa a ser visto como ponto estratégico, por sua localização centralizada em relação aos demais estados brasileiros. Em consonância com essa política, Pedro Ludovico Teixeira, que foi nomeado interventor federal em Goiás por Getúlio

Vargas, inicia os trâmites para a construção de uma nova capital para o estado. Até 1937, a capital se mantinha na cidade de Goiás, antiga Vila Boa de Goiás.

Em 20 de dezembro de 1932, Pedro Ludovico Teixeira cria a comissão para escolha do local onde será construída nova capital, Goiânia, por meio do decreto estadual número 2737. Em 06 de Julho de 1933, é oficializada a escolha de Attilio Corrêa Lima, engenheiro-arquiteto, urbanista e paisagista, como responsável pelo plano urbanístico de Goiânia. Conforme pontua Diniz (2007), o processo para a construção de Goiânia encontrou resistência por parte da política oligárquica tradicional, falta de recursos materiais, financeiros e de mão-de-obra. A superação dessas dificuldades por parte do interventor reconstruiu a imagem do Anhanguera, agora relacionada à bravura de Pedro Ludovico. Tal simbolismo "[...] estará presente no traçado da nova capital de Goiás, refletindo no ideal estético de Attilio Corrêa Lima, traduções dos desejos políticos do interventor Pedro Ludovico e contradições na construção do moderno no sertão" (DINIZ, 2007, p. 29).

Some-se à construção da nova capital, Goiânia, um conjunto de ações realizadas por Pedro Ludovico Teixeira que pretendia implantar infraestrutura, estimular a imigração de pessoas do Sul e do Sudeste e, consequentemente, promover o aumento populacional da região. Entre tais ações, destacavam-se a construção de rodovias e uma ampla reforma agrária. A reforma agrária seria essencial para desarticular os grandes latifúndios e promover uma política de agricultura familiar que acolhesse os pequenos produtores que pretendiam se estabelecer no estado.

Um exemplo significativo da inserção de elementos tradicionais na urbanização de Goiânia é a homenagem à figura do Anhanguera em um ponto central da cidade. O Monumento aos Bandeirantes (Figura 3) fica localizado no cruzamento de duas das principais avenidas da capital, Avenida Anhanguera (eixo leste-oeste) e Avenida Goiás (eixo norte-sul) (Figura 4), na praça Attilio Corrêa Lima, inaugurada no dia 9 de novembro de 1942.

Fonte: UFG (1942).

Figura 3. Fotografia do Monumento aos Bandeirantes (1942).

Fonte: FERREIRA (2017).

Figura 4. Cruzamento das avenidas Anhanguera e Goiás com Monumento aos Bandeirantes no centro (2017).

O historiador Nasr Fayad Chaul (2011) afirma que o fim do ciclo do ouro criou um estigma de decadência que perpassou as análises sobre a história de Goiás e identificou o estado como uma terra do atraso, da decadência, do marasmo e do ócio. O movimento de 1930 e a construção de Goiânia ressignificaram a imagem de Goiás, desta vez com a marca de progresso e a impressão de uma face contemporânea (CHAUL, 2011). Chaul propõe uma representação dessas duas imagens pelo contraste entre goianice e goianidade:

> [...] a "goianice" nos remete à época em que a ideia de "decadência" serviu para rotular o contexto da história de Goiás após a crise da mineração, enquanto que o que chamamos de "goianidade" nos indica a construção da ideia de modernização através de uma de suas representações, o progresso, fruto dos projetos político-econômicos do pós-30 em Goiás. A "goianidade" abrange uma época em que se procura mesclar o "velho" e o "novo", fundir o "antigo" e o "moderno", envolver o rural e o urbano e confluir o "atraso" e o "progresso" pelos caminhos da história (CHAUL, 2011, p. 42, grifos do autor).

É preciso destacar que a goianidade não é uma ruptura com o passado e com tudo o que a goianice representa, mas é uma identidade que "[...] está intimamente ligada às dicotômicas posições de agrário e urbano, roça e cidade, curral e concreto" (COSTA,

2006, s.p.). Assim, Goiás desenvolve uma identidade que harmoniza a necessidade de modernização, que culminou na construção da nova capital, com a política oligárquica, enraizada na manutenção dos latifúndios e dos grandes criadores de gado, uma identidade fundada e ressignificada por sua própria história.

A ETNOGRAFIA DIGITAL: O "ESTAR LÁ" VIRTUAL

Nos últimos três anos, as discussões sobre o uso de redes sociais no Brasil têm ganhado grande importância, especialmente por seus aspectos políticos. Desde a eleição de 2018, temos observado mais de perto o quanto as redes sociais podem ser fonte de informações e disputas. O mundo digital não pode mais ser ignorado, é parte essencial do nosso cotidiano em que influenciamos e somos, o tempo todo, influenciados. Assim, se o ambiente virtual tem sido o *locus* da *fake news*, da agressividade política e do vale tudo, é no ambiente virtual que também o lugar em que nos aproximamos, nos expressamos e encontramos apoio.

Falar em mundo digital ou ambiente *on line* nos dá a sensação de uma dicotomia entre digital e real. Essa oposição, no entanto, não revela que o virtual é uma extensão do real que deve ser cada vez mais considerada e compreendida. É com essa perspectiva que a etnografia digital emerge como uma importante ferramenta de pesquisa. O papel do pesquisador deixa de ser o de um observador participante de uma comunidade para se tornar o de um minerador de informações propagadas por imagens, textos e vídeos.

Conforme destaca Kozinets (2014, p. 10-15), a etnografia digital, ou netnografia, surge de uma necessidade de inserção do *marketing* no ambiente virtual, pois é preciso compreender o interesse de um grupo e seu comportamento de consumo para que seja possível cada vez mais oferecer produtos que exploram a necessidade de pertencimento a uma comunidade. Aqui, é importante destacar que é parte da pesquisa etnográfica mapear padrões de um grupo, perceber, analisar e compreender como uma comunidade se expressa por meio de suas práticas de consumo como, por exemplo, a preferência por determinadas marcas e modelos de roupas. A etnografia é, portanto, um método que fornece informações que possibilitam ao mercado fornecer produtos e experiências cada vez mais personalizados aproximando marcas e consumidores.

Atualmente, os algoritmos das redes sociais já são capazes de identificar e filtrar padrões de comportamento e consumo, e envolve cada vez mais o indivíduo na chamada "bolha virtual": quanto mais interesse o indivíduo mostra, mais produtos, serviços, entretenimento e notícias relacionados ao interesse são oferecidos. O indivíduo fica cada vez mais com a sensação de pertencimento ao mesmo tempo em que adapta seus padrões de consumo para se encaixar nesse grupo.

Embora tenha origem e uso no marketing, a etnografia digital é capaz de contribuir para a compreensão de aspectos multimodais que contribuem para a apreensão de como uma comunidade expressa sua identidade por meio da interação virtual e de como os indivíduos aprovam ou se sentem descontentes em relação a determinado conteúdo. Conforme propõe John Postill (2017, p. 63-64), a etnografia digital permite, ainda, que o pesquisador obtenha as informações necessárias mantendo uma distância segura de

ambientes em guerra ou em situações conflitos políticos (em nosso caso, uma situação de pandemia). Assim, o pesquisador não é impedido de compreender uma comunidade por não poder "estar lá" (POSTILL, 2017, p. 65). A etnografia digital, portanto, é capaz de fornecer informações relevantes para uma pesquisa: a interação virtual é, antes de tudo, interação, o comportamento nas redes sociais é, ainda, comportamento.

GOIANIDADE: O CAUSO AGORA É CONTADO NAS REDES SOCIAIS

A goianidade surge pela própria história socioeconômica de Goiás, mas não se limita às questões sociais e econômicas. Pensar na goianidade, como traço fundamental do goiano, é pensar em como essa identidade perpassa e se reflete na cultura, no modo de vida e no falar goiano. Desse modo, a goianidade surge de uma tensão histórica e se forma na coalização desses elementos – sociais, econômicos, culturais, comportamentais e linguísticos.

Freitas (2011, p. 61) pontua algumas características que compõem os traços marcantes da goianidade: "[...] valores da família, o apego à sua terra e à sua maneira de ser [...] simplicidade como opção de vida, senso de humor e cordialidade simples". Esses traços aparecem em vários aspectos do modo de vida e da cultura goiana e revelam uma reafirmação da goianidade que rompe com a dicotomia tradicional entre rural e urbano já que tais elementos, comumente caracterizados como tipicamente rurais, são expressos também por moradores da zona urbana, inclusive na capital, conforme destaca Borges (2015, p. 42):

> [...] as marcas do rural se expressam em Goiânia para além de atividades agrícolas e pecuárias. [...] tais marcas estão presentes no modo de vida, no cotidiano e nos costumes dos sujeitos, é a manifestação do imaterial através de músicas, festas, e nas tradições que expressam a relação da cultura goianiense com o campo.

Assim, Goiás supera uma oposição simplória rural-urbano e compõe sua identidade que emerge das relações campo/cidade, tradição/modernidade e conservadorismo/inovação.

Geraldinho: o causo da tv para as redes sociais

Em 1983, o publicitário Hamilton Carneiro fazia reportagens externas para o programa em que ele é, ainda hoje, produtor e apresentador, *Frutos da Terra*, exibido, na época, pela TV Anhanguera (afiliada da Rede Globo em Goiás). Durante uma visita a uma fazenda em Bela Vista, Hamilton Carneiro foi orientado por moradores do local que ele deveria conhecer Geraldinho, um contador de causos já muito conhecido na região. Nascido em 18 de dezembro de 1913 em Sussuapara (agora Bela Vista), em Goiás, Geraldo Policiano Nogueira cresceu e viveu na zona rural, fazendo trabalhos braçais na roça. Nas horas livres, gostava de tocar viola e contar causos em um bar em troca de umas doses de cachaça.

Em uma entrevista concedida em 2018, para o jornal *O Popular,* Hamilton Carneiro conta que foi ao encontro de contador de causos e, depois de um momento de timidez, Geraldinho contou o que depois se tornou seu causo mais famoso - o causo da bicicleta:

> Quando ela [a bicicleta] gachô mêmo que vento tava zuando, aí eu aprumei. Eu aprumei ma num sabia diministrá ela no rumo qui precisava não. Eu só quilibrei em riba, e ela no rumo que ela apontasse era aí mêmo e lá em baixo tinha um lote fechado de arame, rapaiz, a valença que era um araminho antigo, inferrujado, ela marcô no arame, eu pelejei pra ela vim pu mei da rua, ma num... queria que ela viesse era tudo. Não sabia que tinha que era entortá o pescoço dela não... até que eu gritei um mais agraduado, mas aí num... já tava chegano no arame (trecho do causo da bicicleta, NOGUEIRA, 2018, p. 43).

A parceria começou logo depois, com uma participação de Geraldinho no programa *Frutos da Terra*. O sucesso foi tanto que logo o prosador estava no teatro e na TV nacional, quando se apresentou no programa *Som Brasil,* da Globo, que chegou a propor que se tornasse uma atração fixa, mas o programa saiu da grade da emissora pouco tempo depois.

Fonte: GERALDINHO (2017).

Figura 5. Geraldinho e Hamilton Carneiro.

Geraldinho chegou também a fazer campanhas publicitárias para a CAIXEGO, banco estatal Goiano extinto em 1990. Nas peças, Geraldinho aparece tal como ele sempre foi: simples, com trajes que caracterizam bem o trabalhador rural e com a mesma linguagem que usava para contar seus causos. De uma peça especial para o final do ano de 1988 (Figura 6), Geraldinho deixou expressões até hoje reconhecidas e utilizadas pelos goianos como “uns cobrim mais farturento” e “Pra gente não ficá esbarrano na precisão”.

Fonte: COSTA (2009, p. 08).

Figura 6. Quatro *takes* da peça publicitária para a Caixego.

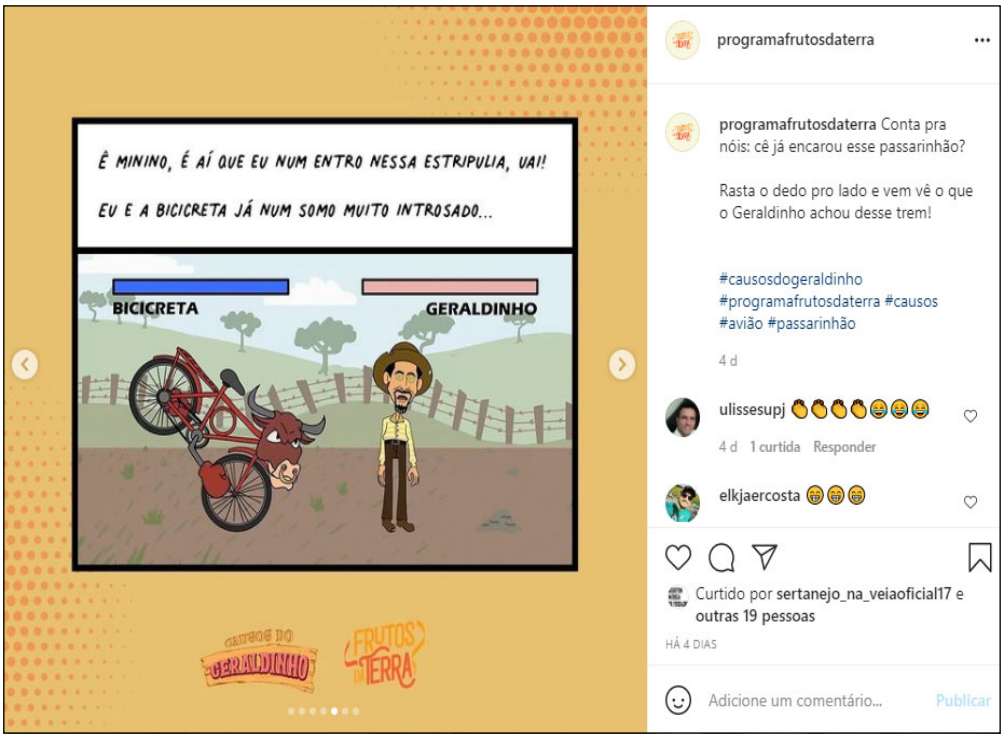
Entre receitas e cantores, Geraldinho fez parte das manhãs de domingo dos goianos durante o programa *Frutos da Terra.* Vale destacar que, desde 1983, o Frutos da Terra tem como propósito divulgar os valores da cultura popular goiana. Depois de 32 anos na TV Anhanguera, atualmente está na TV Serra Dourada (afiliada do SBT em Goiás) e tem investido no público mais jovem por meio de conteúdos nas redes sociais. O próprio programa *Frutos da Terra é* um patrimônio goiano e o Geraldinho contribuiu como peça-chave do programa por quase dez anos, até sua morte em 1º de dezembro de 1993, vitimizado por uma trombose intestinal.

Sua morte, no entanto, não foi a morte do que Geraldinho representa na cultura goiana: seus causos continuam fazendo parte do cotidiano dos goianos, por um tempo os vídeos de Geraldinho contando seus causos foram reprisados no próprio programa *Frutos da Terra* e é constantemente recontado por humoristas como Nilton Pinto e Tom Carvalho e até mesmo por seu filho, João Nogueira. Mas a figura mesmo de Geraldinho permaneceu tão presente na cultura goiana que em 09 de abril de 2021, o programa *Frutos da Terra* estreou em seu canal do *youtube* uma série animada que trouxe de volta o próprio Geraldinho, remontando o modelo adotado no programa em que o humorista contava seus causos em um ambiente rural, descontraído e muitas vezes tendo Hamilton Carneiro como interlocutor.

Fonte: *instagram* @frutosdaterra.

Figura 7. Quadro do episódio "carandiru" que remonta uma cena de interação entre Geraldinho e Hamilton Carneiro.

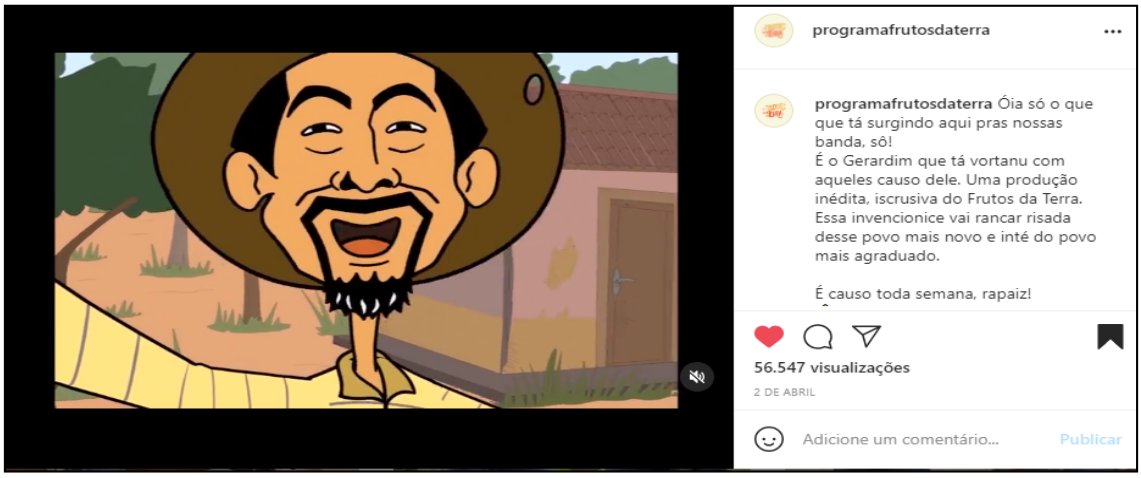
Os episódios são semanais e são elaborados a partir de uma pesquisa pela história e pelos registros do contador de causos e procura manter o vocábulo e reconstruir a fala do humorista. É comum que os causos novos façam referência ao mais conhecidos, estabelecendo uma intertextualidade que pode ser melhor compreendida por quem já conhece os causos de Geraldinho, mas que não prejudica aqueles que estão lendo/ ouvindo pela primeira vez. Além dos episódios, a página do programa no *instagram* (@ programafrutosdaterra) publica os causos em forma de quadrinhos.



Fonte: *instagram* @frutosdaterra.

Figura 8. Quadro do episódio "passarinhão" que faz referência ao causo da bicicleta.

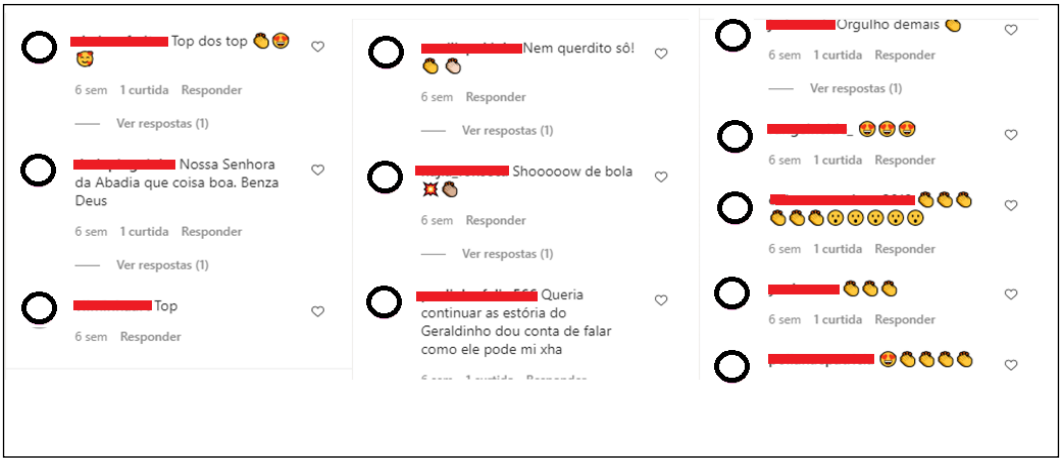
Nas redes sociais, a proposta de recuperar a figura de Geraldinho foi muito bem recebida entre os seguidores da página e só o vídeo, feito para anunciar a série animada, teve, até 23 de maio de 2021, 56.547 visualizações no *instagram* e 34.138 no *youtube*:



Fonte: *instagram* @frutosdaterra.

Figura 9. Frame do vídeo do anúncio da produção da série animada.

As interações e o alcance que as publicações têm na página mostram que a figura do Geraldinho perpassou gerações, suportes e se manteve na cultura goiana como representação da identidade do homem do campo.



Fonte: *instagram* @frutosdaterra.

Figura 10. Algumas reações à postagem anunciando a produção da série animada.

Essa expressividade não passa despercebida pelas agências de publicidade. Em 3 de novembro de 2020, a conta no *instagram* "Goiano demais da conta' (@goianodemaisdaconta) passou a publicar conteúdos relacionando a figura de Geraldinho com memes famosos, sempre valorizando aspectos da cultura, culinária e fala goiana conforme Figura 11:

Fonte: *instagram* @esmeradegoias.

Figura 11. Releitura dos memes "me segura" e "Joelma triste e feliz" com o Geraldinho.

Explorando a ideia de um perfil dedicado a um conteúdo legitimamente goiano e com postagens compartilhadas em parceria com outras páginas de humor, o perfil @ goianodemaisdaconta teve um grande alcance e foi muito divulgado e compartilhado por

outras páginas com conteúdos semelhantes. Em 27 de novembro de 2020, uma postagem anuncia que a página, na verdade, era para a divulgação de uma nova marca de cerveja, legitimamente goiana e trazia a imagem do Geraldinho ao lado de uma garrafa de cerveja. A postagem recebeu algumas interações positivas, perguntando, por exemplo, se a cerveja seria feita de pequi ou de gueroba com frango e açafrão, comidas típicas de Goiás. No entanto, a caixa de comentários da postagem também foi utilizada para críticas pelo uso da imagem do Geraldinho para fins publicitários, inclusive por parte da família do Geraldinho[6].

Como parte da divulgação da cerveja e como uma forma de reconhecimento, a cervejaria, em parceria com um coletivo de ilustradores, anuncia um painel gigante, pintado na lateral de um prédio no centro de Goiânia, em homenagem a Geraldinho. A ação foi muito bem recebida e elogiada pelos seguidores da página e pelos jornais locais, que destacaram o contraste de uma figura rural representada por meio de um *grafitte*, expressão artística tipicamente urbana.

Fonte: *instagram* @esmeradegoias.

Figura 12. Postagem de divulgação do painel em homenagem ao Geraldinho.

Embora com uma carreira relativamente curta, Geraldinho deixou um legado que vai muito além dos causos. É a representação do reconhecimento que o goiano tem pela figura caipira, figura que foi trazida para a cidade, mas que não se deixou acomodar. Não foi o caipira que se adaptou ao urbano ou à modernidade, foram esses espaços que abraçaram e reconheceram o caipira como base de sua identidade. A cervejaria usou a

imagem do Geraldinho em sua campanha publicitária não por querer uma figura famosa para divulgação, mas por intentar ser reconhecida como um produto tipicamente goiano e nada como se associar àquele que carrega em si as bases da goianidade.

Jacques Vanier: o caipira agora é *agroboy*

Em junho de 2018, o engenheiro civil Jacques Vanier quis expressar sua saudade de Goiás nas redes sociais de forma cômica. Natural de Piracanjuba (GO), Jacques morava nos Estados Unidos e resolveu gravar uma ida em um *drive-thru* do McDonald's em que ele pedia galinhada com pequi, pamonha e pão de queijo. No diálogo absurdo com a atendente, o goiano misturou, propositalmente, inglês com português, ou melhor, com goianês, chegando a responder o cumprimento da atendente com "I'm bão", e intitulou o vídeo como "goiano no McDonald's". O vídeo viralizou e Vanier viu ali uma oportunidade: começou a postar mais vídeos humorísticos em que simulava diálogos entre ele mesmo e uma namorada norte-americana interessada em entender a cultura goiana (Figura 13).

Fonte: *instagram* @jacquesvanier.

Figura 13. Dois frames do vídeo "Goianês", de 2018, em que Jaques Vanier representa sua suposta namorada americana em interação com ele mesmo.

Ainda em 2018, já com relativo sucesso, Vanier volta ao Brasil para visitar familiares e começa a gravar vídeos mostrando o cotidiano das cidades do interior de Goiás. A identificação dos goianos com os vídeos de Vanier é imediata, seja por retratar cenas que qualquer goiano já tenha vivido, seja por exagerar estereótipos. Assim, os vídeos passam a mostrar um cotidiano que envolve uma briga durante a visita que fez a uma tia em que, em um momento de ausência da tia, Jacques rouba o queijo da pamonha dela; um velório em que ele acaba participando só por ter visto todo mundo da cidade ali, ele chega a sentir falta de uma pessoa e descobre que essa pessoa é quem está sendo velada; o gosto obsessivo por música sertaneja e o amor incondicional do goiano por pequi e pamonha.

O sucesso começa a ser tão grande que Vanier decide voltar de vez para o Brasil para tentar uma carreira como humorista de *stand up comedy*. Com a pandemia frustrando esse plano, decidiu se dedicar à criação de conteúdos digitais. À medida em que foi conquistando mais seguidores e mais espaço, o conteúdo foi se adequando à nova realidade. Jacques Vanier se torna uma marca, faz publicidade e é seguido e divulgado pelos cantores sertanejos que ele tanto admira. Em 2020, o perfil de Jacques Vanier já estava repleto de parcerias e publicidades, com mais de dois milhões de seguidores. Apesar das mudanças, o influencer faz questão de manter como tema central de seu conteúdo a goianidade.

Embora mostre a vida em uma cidade do interior, o convívio na fazenda com a família, as galinhas e seus cachorros, Jacques Vanier não expressa a figura do caipira tal como era Geraldinho, mas se apresenta como *agroboy* e seus vídeos, ao longo do tempo, reafirmam essa identidade. Vettorassi, Ferreira e Sofiati (2021), a partir de uma pesquisa realizada em uma escola de Bela Vista de Goiás com jovens que se identificam como *agroboy/agrogirl*, mostram que essa figura tem uma estética ligada ao *country* e que procura superar os estereótipos e preconceitos especialmente no que diz respeito à ideia de que o campo ou o rural é a representação do atraso.

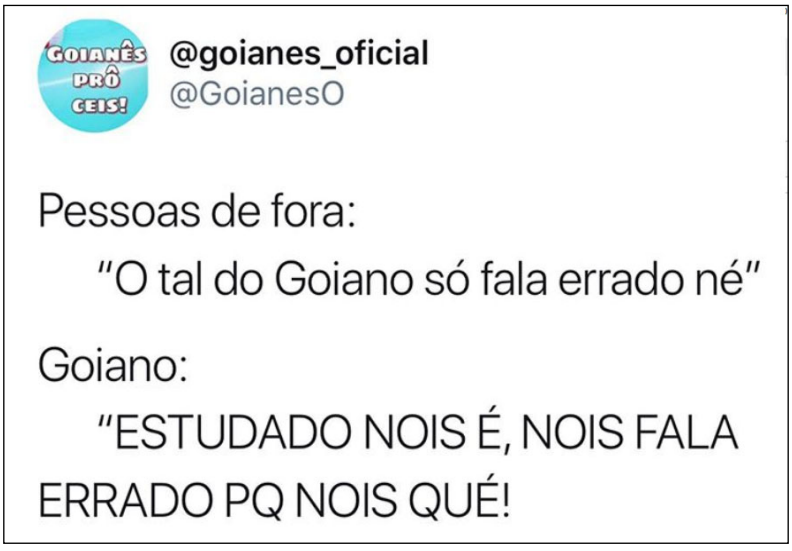
Assim o *agroboy/agrogirl* ajusta seus valores e identidade mantendo a relação com o campo e com traços caipiras, mas deixando claro que é um sujeito bem-sucedido, "[...] que ostenta seus bens, que tem escolaridade, que não se sente inferior, que é livre, bruto, que arrisca a vida em busca de liberdade" (VETTORASSI; FERREIRA; SOFIATI, 2021, p. 08). O *agroboy* é entusiasta das tradições, mas anda de Toyota Hilux[7], tem celular de última geração e está conectado pelas redes sociais. Jacques Vanier representa bem essa figura do *agroboy* e explora essa identidade em sua página fazendo parceria com *agroboys* de outros estados e chegou a lançar uma música que fala sobre o que é ser um *agroboy*. Uma das características que é muito explorada nos vídeos do Jacques Vanier e que também aparece na música é o falar goiano ou o goianês:

> Seus amigos falam o tempo inteiro
> Fica criticando o meu paiero
> Falam que eu sou atrapaiado
> Só por que eu ando a cavalo
>
> Zoa que nois fala errado
> Errado nois fala por que quer
> Nois entende bem mesmo é a língua das muié
> Nois entende bem mesmo é a língua das muié
>
> Elas quer Agroboy
> Elas quer Agroboy
> (VANIER; BATT; MACILA, 2021)

Fonte: (VANIER; BATT; MACILA, 2021).

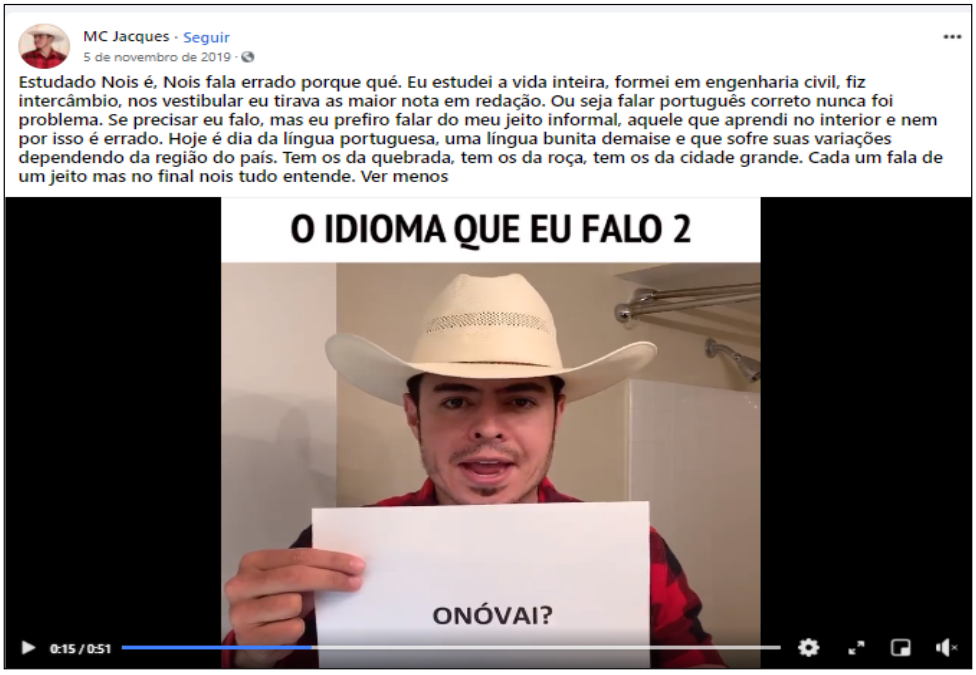
Figura 14. Frame do videoclipe "Agroboy" com Jacques Vanier, Lucas Batt e Macila.

O trecho "Errado nois fala por que quer" faz referência a um meme que é muito usado por Jacques Vanier e por outros *influencers* e páginas de memes (Figura 16) que defendem o goianês como expressão de uma identidade goiana. A letra de *agroboy* explora e valoriza essas características que, no português brasileiro, são estigmatizadas: a ausência de concordância nominal (Nois entende bem mesmo é a língua das muié) e ausência de concordância verbal na primeira pessoa do plural (Zoa que nois fala errado; Nois entende bem mesmo é a língua das muié) e na terceira pessoa do plural (Elas quer Agroboy).



Fonte: *Instagram* @goianes_oficial.

Figura 15. Meme "estudado nois é".



Fonte: VANIER (2019).

Figura 16. Frame do vídeo "o idioma que eu falo 2".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em sociolinguística que têm como foco o Português Brasileiro mostram que há diferenças significativas entre o que norma-padrão da língua portuguesa estabelece e como se dá alguns de seus usos efetivos. Tal uso, no entanto, não é aleatório e cada vez mais a sociolinguística tem mostrado os fatores que podem influenciar os vários fenômenos que integram uma língua. Ainda assim, conforme destaca a professora Marta Scherre, "[...] as características linguísticas que são índices de pertencimento a classes sociais menos favorecidas são naturalizadas como erradas em todas as línguas do mundo" (2021, p. 119). Esse é justamente o caso do goianês, que se modela a partir conjunto de características comumente tratadas como rural, caipira ou "do interior".

A concordância de número, por exemplo, seja nominal ou verbal, é caracterizada por um grau significativo de estigma social quando da não realização das marcas formais. Nossa pesquisa netnográfica mostra, no entanto, é que a não realização de marcas de concordância é um traço distintivo da fala goiana e motivo de orgulho, ou seja, é uma característica intrínseca do goianês.

O goiano fala de si mesmo com essa identidade rural e reafirma o tempo todo as características identificadas como sendo de caipira como uma opção e não como falta de conhecimento ou acesso. Aqui, podemos distinguir o "caipira" do "roceiro", especialmente nas interações nas redes sociais, de modo similar ao que acontece com os termos "goianidade" e "goianice". Ao longo da pesquisa, prevaleceu a referência ao goiano como caipira e ao termo roça para retratar de forma irônica ambientes urbanos e desenvolvidos.

Embora não tenha sido abordado aqui, é importante destacar que fato semelhante parece ocorrer com o /r/ retroflexo, comumente caracterizado como o /r/ caipira, tal como descrito por Amadeu Amaral (1920) e, conforme descreve Brian Franklin Head, "[...] típico da pronúncia de falantes incultos de certos meios rurais no Brasil – sendo, por isso, uma variante estigmatizada, especialmente nas reações de falantes cultos dos meios urbanos" (HEAD, 1987, p. 17), o /r/ retroflexo é altamente usado em Goiás e valorizado justamente por remeter a uma fala caipira.

O "falar errado", no goianês, é parte da expressão da identidade goiana, de sua história, não importa o grau de escolaridade, a região, a idade ou faixa de renda. Não por acaso, a primeira publicação virtual da gráfica da Universidade Federal de Goiás (UFG), *Termos e expressões do coloquial do cotidiano da zona rural no Brasil central no século XX* (NOGUEIRA; SILVA, 2017), foi reconhecida pelos meios de comunicação como "Dicionário Goianês", ainda que o próprio autor do livro não tenha usado essa expressão.

A Desciclopedia, website que faz paródia da Wikipédia, apresenta um pequeno dicionário de goianês, com o alerta: "Ao construir o plural em goianês é necessário que apenas uma ou duas das palavras da frase esteja no plural. Ex.: 'As minhas irmã vai vir passar o feriado aqui comigo'" (CONTRIBUIDORES DA WIKI DESCICLOPÉDIA, 2020). Seja no humor ou na pesquisa acadêmica, os goianos se reconhecem e se juntam no "nois vai", no /r/ retroflexo, no amor pela pamonha, na gentileza e no combate aos estigmas e estereótipos excessivos de quem acredita que em Goiás predominam o atraso e a decadência.

NOTAS

2 Este trabalho é parte da pesquisa para a tese de doutorado "Variação Estilística e Identidade: uma análise de usos da concordância de número e do retroflexo na fala goiana" que está em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Profª. Drª. Marta Scherre.

3 Aqui, vamos nos ater à história que ficou conhecida e que é difundida nos livros e nas escolas como a "história oficial", não por mero desconhecimento da micro história e/ou da história dos vencidos, mas por entender que é uma narrativa importante para o desenvolvimento da cultura e da identidade goiana. Assim, destacamos aqui que, conforme descreve Sérgio Buarque de Holanda (1998, p. 128), os índios Goyá não falavam o tupi, origem da palavra Anhanguera. O mais provável, portanto, é que a alcunha tenha sido dada pelos conterrâneos de Bartholomeu Bueno da Silva por ele ter um olho furado.

4 Se aos nativos pouco foi dedicado ou, até mesmo, haja uma dificuldade para uma reconstrução histórica, Anhanguera permaneceu na memória e na história goiana como um personagem controverso que é sempre revisitado como desbravador ou genocida.

5 É evidente que, em Goiás, há alternância de poder, mas é indubitável que a família Caiado, até hoje, detém muito protagonismo na política goiana, diagnóstico reforçado pelo fato de o atual governador de Goiás ser Ronaldo Caiado.

6 Mais tarde, ficou esclarecido que a cerveja, de fato, leva um ingrediente incomum, a mandioca.

A cervejaria também comunicou que fez um contrato com a empresa que detém os direitos de imagem do Geraldinho e que, portanto, não usou a imagem do humorista de forma indevida.

7 A Toyota Hilux é um marca/modelo de picape que é muito referida como objeto de desejo e consumo do agroboy e da agrogirl.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Amadeu. **Dialeto Caipira**. São Paulo: Casa Editora O Livro, 1920.

BARBO, Lenora de Castro. **Cartografia histórica**: território, caminhos e povoados em Goiás: 1722-1889. 2015. xv, 348 f., il. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BORGES, Helena de Moraes. Cidade planejada no cerrado: a ocupação de Goiânia e sua relação com o campo. **Revista Territorial** - Goiás, v.4, n.2, p.32-45, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/7115/4902>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CHAUL, Nasr Fayad. A identidade cultural do goiano. **Ciência e cultura**, v. 63, n. 3, p. 42-43, 2011.

CONTRIBUIDORES DA WIKI DESCICLOPÉDIA. Goianês. *In:* CONTRIBUIDORES DA WIKI DESCICLOPÉDIA. **Desciclopédia**. [S. l.], 23 ago. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Desciclop%C3%A9dia>. Acesso em: 23 set. 2020.

COSTA, Marcelo Henrique da. Goiânia, mito ou modernidade? Um olhar publicitário sobre a identidade de Goiânia III CONPEX, 2006, Goiânia. **Anais do III Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão Da Ufg "A Pesquisa e a Formação Profissional na Universidade"** [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2006. Disponível em: <https://projetos.extras.ufg.br/conpeex/2006/porta_arquivos/posgraduacao/22441176-MarceloHenriquedaCosta.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

DINIZ, Anamaria. **Goiânia de Attilio Corrêa Lima (1932-1935)**: ideal estético e realidade política. 2007. 239 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)- Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ESTEVAM, Luis Antonio. **O tempo da transformação**: estrutura e dinamica na formação economica de Goias. 1997. 180f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP, 1997.

ESTEVAM, Luís Antônio.; CAMPOS JR., Paulo Borges. Caminhando nos trilhos da ocupação econômica de Goiás. **Revista CEPPG**, ano XV, nº 27, p. 60-84, 2º semestre, 2012.

FERREIRA, Clenon. **Monumento ao Bandeirante completa 75 anos** - O Popular Veja mais em: https://www.opopular.com.br/noticias/magazine/monumento-ao-bandeirante-completa-75-anos-1.1387996. O Popular, Goiânia, 7 nov. 2017. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/magazine/monumento-ao-bandeirante-completa-75-anos-1.1387996>. Acesso em: 21 jun. 2020.

FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira. Goiás e goianidade. **Aphonline**, v. 1, p. 52 - 64, jan./jun.2011.

GERALDINHO. **Causo da Namoradinha.** Produção: Hamilton Carneiro. Intérprete: Geraldinho. Goiânia: Programa Frutos da Terra, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8YOLtcy8Ka0&ab_channel=FrutosdaTerra>. Acesso em: 11 ago. 2020.

HEAD, Franklin Brian. Propriedades fonéticas e generalidades de processos fonológicos: o caso do "R Caipira". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 13, p. 5-39, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, 26a. ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 122-133.

KOZINETS, Robert: **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre, Penso, 2014.

LEME, Luís Gonzaga da Silva. **Genealogia Paulistana**. Vol. I, São Paulo, 1904. Disponível em: <https://archive.org/details/GenealogiaPaulistana/Genealogia_paulistana_I>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LEMLE, Miriam; NARO, Anthony Julius. **Competências básicas do português**. Rio de Janeiro: Moral/Fundação Ford, 1977.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Anno Biográfico Brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Typographia e Lithographia do Imperial Instituto Artistico, 1876, v. 2.

NOGUEIRA, Geraldo. O causo da bicicleta. *In*: EVANGELISTA, Valter Pereira; SILVA, Cleide Evangelista da; ANDRADE, Ana Paula Silva Marques de. **Histórias da nossa gente**. Vol. 01 Geraldinho. Faculdade Senac Goiás, Goiânia, 2018, p. 40-45.

NOGUEIRA, Ismael David; SILVA, Armando Honorio. **Termos e expressões do coloquial do cotidiano da zona rural no Brasil central no século XX**. Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

OSTA, Marcelo Henrique. O caipira como personagem: representações na publicidade goiana. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, II., 2009, UFG. **Anais** [...]. Goiânia, p. 1 – 11, 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2009.GT3a_Marcelo_Costa.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

POSTILL, John. Remote ethnography: studying culture from afar. *In:* HJORTH, Larissa; HORST, Heather; GALLOWAY, Anne; BELL, Genevieve. **The Routledge companion to digital ethnography**. Routledge, 2017. p. 61-69.

POLONIAL, Juscelino Martins. **Terra do Anhangüera**: história de Goiás. 3ª ed. Goiânia: Kelps/Leart, 2006.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. Anhanguera: mito fundador de Goiás. **Revista Temporisação**. v. 9 n. 1 (2008) Disponivel em: < https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5985/4099>. Acesso em: 18 jun. 2020.

QUINTELA, Antón Corbacho. Os Índios "Goyá", Os Fantasmas e Nós. **Revista UFG**, v. 8, n. 1, p. 44-47, 2006.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Respeito linguístico. *In*: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (orgs.). **Dicionário**: rumo à civilização da religação e ao bem viver. Fortaleza, Editora da UECE, 2021, p. 117-120.

TELES, Gilberto Mendonça. **Saciologia goiana.** Goiâna: Kelps, 2004.

UFG (Goiânia). CIDARQ - Centro de Informação, Documentação e Arquivo. **Fotografia**

do Monumento aos Bandeirantes em Goiânia. Goiânia, 1942. Fotografia. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/fotografia-do-monumento-aos-bandeirantes-em-goiania-goiania-1942-2>. Acesso em: 21 jun. 2020.

VANIER, Jacques. O idioma que eu falo 2. *In:* **Facebook MC Jacques**. Goiânia, 5 nov. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=2526147977451041>. Acesso em: 3 set. 2020.

VANIER, Jacques; BATT, Lucas; MACILA. **Agroboy**. [Compositor e intérprete]: Jacques Vanier, Lucas Batt, Macila. Goiânia: Believe Music, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/x2Q-CGie0wM>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VETTORASSI, Andréa; FERREIRA, Lorrany dos Santos; SOFIATI, Flávio Munhoz. Juventudes entre o rural e o urbano: o caso dos agroboys e agrogirls de Bela Vista de Goiás. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 23, p. 01-26, 2021.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3078

O SERTÃO NORDESTINO NOS ENREDOS DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO

THE BRAZILIAN NORTHEAST BACKWOODS (SERTÃO) IN THE PLOTS OF RIO DE JANEIRO SAMBA SCHOOLS

EL *SERTÃO* DEL NORDESTE BRASILEÑO EN LAS TRAMAS DE LAS ESCUELAS DE SAMBA EN RÍO DE JANEIRO

Geovany Pachelly Galdino Dantas[1]

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as representações discursivas e imagéticas sobre o sertão nordestino nos enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro. A partir da realização de pesquisa bibliográfica sobre a trajetória histórica das escolas de samba e da evolução dos enredos, bem como da pesquisa documental (sinopses, letras dos sambas, livro Abre-Alas etc.), foram analisados 7 (sete) enredos apresentados pelas Escolas de Samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro entre os anos de 2002 e 2019. Constatou-se que os discursos e as imagens dos enredos pesquisados representam o Sertão a partir dos elementos naturais da paisagem, mas igualmente com base nos aspectos humanos e culturais. Nesse contexto, a região como um todo e suas diversas realidades podem ser entendidas como um conjunto passível de ser carnavalizado por meio de cores, formas e tipos, compondo representações lúdicas sobre a sociedade e sobre a dinâmica regional. Conclui-se, portanto, que estas representações não estão dissociadas do imaginário criado historicamente sobre o próprio Nordeste, em que suas características (geográficas, sociais, econômicas, culturais etc.) são aceitas como reafirmadoras da sua inserção frente a dinâmica socioespacial de outras regiões e do país.

Palavras-chave: Paisagem. Escolas de Samba. Enredo. Nordeste brasileiro. Sertão.

1 Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Santa Cruz. Grupo de Estudo da Linguagem, Memória, Identidade e Território (GELMIT). Doutor em Geografia (UFRN), Mestre em Geografia (UFRN) e Graduado em Geografia (UFRN). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7321-1576. E-mail: geovany.dantas@ifrn.edu.br; gpachelly@hotmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the different discursive and imagetic representations about the Brazilian northeast backwoods (*Sertão*, from now on) in the plots of Rio de Janeiro Samba Schools. Starting from the bibliographic research on the historical trajectory of the Samba Schools and the evolution of the plots, and then to the documentary research (synopsis, lyrics of the samba songs, The "Abre-Alas" Book etc.), seven plots were analyzed, presented by the Rio de Janeiro Samba Schools in the Special Group between the years 2002 and 2019. It was found that the discourses and images in the plots represented the *Sertão* from the natural elements of its landscape, but they were also based on its human and cultural aspects. In this context, the region as a whole and its various realities can be understood as a set that is subject to be carnivalized through colors, shapes and types, composing playful representations about society and the regional dynamics. It is concluded, therefore, that these representations were not dissociated from the popular beliefs historically created about the Northeast itself, in which its characteristics (geographic, social, economic, cultural, etc.) were accepted as the ones that reaffirm its insertion in the socio-spatial dynamics of other regions and of the country.

Keywords: Landscape. Samba schools. Plot. Brazilian Northeast. Backwoods.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar las diferentes representaciones discursivas e imaginarias sobre el *Sertão* del nordeste brasileño en las tramas de las escuelas de samba de Río de Janeiro. A partir de la investigación bibliográfica sobre la trayectoria histórica de las escuelas de samba y la evolución de las tramas, así como de la investigación documental (sinopsis, letra de las sambas, libro "Abre-Alas", etc.), se analizaron 7 (siete) tramas presentadas por las Escuelas de Samba del Grupo Especial de Río de Janeiro entre 2002 y 2019. Se comprobó que los discursos y las imágenes de las tramas investigadas representan el *Sertão* a partir de los elementos naturales del paisaje, pero también a partir de sobre los aspectos humanos y culturales. En este contexto, la región en su conjunto y sus diversas realidades pueden entenderse como un conjunto susceptible de ser carnavalizado a través de colores, formas y tipos, componiendo representaciones lúdicas de la sociedad y las dinámicas regionales. Se concluye, por tanto, que estas representaciones no se desvinculan del imaginario construido históricamente sobre el propio Nordeste, en el que sus características (geográficas, sociales, económicas, culturales, etc.) son aceptadas como reafirmantes de su inserción en las dinámicas socioespaciales de otras regiones y del país.

Palabras clave: Paisaje. Escuelas de samba. Tramas. Nordeste brasileño. *Sertão*.

INTRODUÇÃO

As escolas de samba (ES) podem ser entendidas como importantes manifestações da cultura popular brasileira. Mesmo estando presentes em diversos carnavais pelo país, foi no Rio de Janeiro que se consolidaram como elemento fundamental da identidade dos festejos momescos, ganhando proeminência nos desfiles realizados anualmente no Sambódromo da Marquês de Sapucaí.

A culminância de todo o processo realizado pelos artistas envolvidos ocorre sob a forma de um grande desfile carnavalesco, em cortejo linear, em que as agremiações se apresentam divididas em diversos segmentos (comissão de frente, alegorias, alas, bateria etc.). A coerência deste conjunto é dada a partir do enredo, ou seja, uma linguagem específica que é apresentada sob a forma de uma narrativa estruturada e coerente que se desdobra sob a forma de um grande espetáculo audiovisual.

O Brasil e suas regiões são costumeiramente apresentadas sob diversas perspectivas na avenida, sendo o Nordeste uma das realidades escolhidas pelas agremiações para o desenvolvimento de suas narrativas. Neste contexto, os aspectos relacionados à natureza e à sociedade nordestina foram representados em diversos momentos por cores, formas e estéticas, compondo um mural da diversidade regional e o Sertão um dos recortes regionais mais privilegiados nas narrativas carnavalescas. Sendo assim, o objetivo do trabalho é analisar as representações discursivas e imagéticas sobre o sertão nordestino nos enredos das ES do Rio de Janeiro.

Para efetivação deste propósito, tomou-se como referência a pesquisa bibliográfica sobre o conceito de paisagem (SCHIER, 2003; CORRÊA; ROSENDAHL, 1998; HOLZER, 1999; MAXIMIANO, 2004; SALGUEIRO, 2001) e sobre a trajetória histórica das ES e da evolução dos enredos (AUGRAS, 1992; CAVALCANTE, 2002; LOPES; SIMAS, 2015; SIMAS; FABATO, 2015; RAYMUNDO, 2020). Também foi realizada a pesquisa documental sobre as sinopses dos enredos, os roteiros e imagens dos desfiles, além dos sambas-enredos relacionados ao Nordeste, particularmente sobre o Sertão. Para a efetivação desta etapa, as principais fontes de pesquisa foram o endereço eletrônico da Liga Independente das Escolas de Samba (LIESA) e o portal Galeria do Samba.

Como forma de verticalizar a análise, tomou-se como base os enredos apresentados por 7 (sete) ES do Grupo Especial[2] do Rio de Janeiro entre os anos de 2002 e 2019, sendo eles: "Aclamação e coroação do Imperador da Pedra do Reino: Ariano Suassuna" (Império Serrano, 2002), "Cordel Branco e Encarnado" (Acadêmicos do Salgueiro, 2012), "O dia em que toda realeza desembarcou para coroar o rei Luiz do Sertão" (Unidos da Tijuca, 2012), "Retratos de um Brasil plural" (Unidos de Vila Isabel, 2014), "Memórias do 'Pai Arraia' – um sonho pernambucano, um legado brasileiro" (Unidos de Vila Isabel, 2016), "A peleja poética entre Rachel e Alencar no avarandado do céu" (União da Ilha do Governador, 2019) e "O salvador da pátria" (Paraíso do Tuiuti, 2019).

O trabalho está estruturado, além desta introdução, em dois momentos. No primeiro, são apresentadas breves considerações acerca do conceito de paisagem e sua utilidade

para compreensão da diversidade existente no Sertão nordestino. No segundo momento, discutem-se as diversas representações discursivas e imagéticas existentes nos enredos das ES sobre o Sertão nordestino.

A PAISAGEM COMO ENTRECRUZAMENTO DO NATURAL E DO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DO SERTÃO NORDESTINO

O ponto de partida da análise é o entendimento de que o Sertão nordestino se constitui numa realidade espaço-temporal em que suas paisagens resultam das inúmeras dinâmicas da sociedade e da sua relação com a natureza. Neste sentido, a paisagem é a categoria conceitual central da discussão aqui proposta e entendida a partir do entrecruzamento do natural e do humano. Ainda que de forma simplificada, é importante pontuar elementos acerca da origem do termo e de sua inserção nas discussões referentes à Ciência Geográfica.

A paisagem se constitui num conceito-chave para a Geografia e, juntamente com espaço, região, território e lugar, integra o conjunto de conceitos essenciais para compreender a relação da sociedade com a natureza. Analisando a trajetória desse conceito, Schier (2003, p. 80) afirma que a "discussão da paisagem é um tema antigo na geografia. Desde o século XIX, a paisagem vem sendo discutida para se entenderem as relações sociais e naturais em um determinado espaço".

Na trajetória de consolidação da Geografia como campo de conhecimento, a maior ou menor centralidade que o conceito de paisagem teve se deu em função dos diferentes contextos teóricos e metodológicos da ciência. Houve momentos em que a paisagem teve maior interesse por parte dos geógrafos e, em outros, esse interesse ficou em posição secundária, suplantado pela ênfase nos demais conceitos da disciplina, então considerados mais adequados às necessidades contemporâneas (CORRÊA; ROSENDAHL, 1998).

Os geógrafos alemães foram os primeiros a utilizarem a paisagem como conceito científico (*Landschaft*), seguido dos geógrafos franceses (*paysage*). Holzer (1999, p. 152) assevera que as "duas primeiras escolas da geografia acadêmica passaram, cada uma a seu modo, a refletir e a estudar sobre a 'paisagem'". Entre os autores que analisam a evolução do conceito de paisagem, é frequente a consideração de que este conceito teve seu desenvolvimento associado às artes, notadamente da pintura (SALGUEIRO, 2001; MAXIMIANO, 2004).

Maximiano (2004) ressalta que a noção de paisagem já existia na memória do ser humano antes mesmo da sua elaboração como conceito científico, estando associada à ideia de observação do meio. Ainda de acordo com o referido autor, as "expressões desta memória e da observação podem ser encontradas nas artes e nas ciências das diversas culturas, que retratavam inicialmente elementos particulares como animais selvagens, um conjunto de montanhas ou um rio" (MAXIMIANO, 2004, p. 84). Tanto os pintores ocidentais quanto orientais podem ser apontados como fundamentais para os primeiros registros das paisagens baseados na observação e na representação consciente (MAXIMIANO, 2004).

Na medida em que se aprofundou a interrelação das sociedades com a natureza e as transformações decorrente dos inúmeros avanços técnicos, a compreensão da paisagem também passou por mudanças. Salgueiro (2001, p. 38) ressalta que a descoberta da paisagem demonstra "um novo interesse pela natureza, um posicionamento diferente das pessoas face ao seu ambiente e uma rotura com a visão do mundo dominada pelas explicações teológicas". A paisagem passou a ser considerada não exclusivamente como resultante da observação, mas, como do seu reconhecimento com base nos aspectos tanto da natureza, quanto das dinâmicas socioculturais.

A paisagem que interessa aos estudos geográficos, portanto, é aquela que "resulta da relação dinâmica de elementos físicos, biológicos e antrópicos. E que ela não é apenas um fato natural, mas inclui a existência humana" (MAXIMIANO, 2004, p. 87). Dentro deste quadro de referência, busca-se compreender as diversas dimensões das paisagens do Sertão nordestino, considerando-as como uma realidade que é produzida historicamente, a partir das diversas intervenções que as sociedades realizam sobre a natureza.

É importante destacar que não é possível compreender o Sertão nordestino sem que este seja considerado como recorte espacial do próprio Nordeste que, por sua vez, se caracteriza por uma diversidade geográfica que resulta de inúmeras dinâmicas, naturais e sociais, ao longo do tempo. Sendo assim, o Nordeste "não existiu desde sempre e as concepções sobre suas características, ou mesmo, sua delimitação geográfica sofreram mudanças ao longo do tempo" (BERNARDES, 2007, p. 43).

A compreensão do significado do Sertão vem sendo objeto de diversas reflexões não apenas na Geografia, mas também na Antropologia, na História, na Literatura e na Sociologia, evidenciando o caráter diverso e plural desta categoria (ALMEIDA, 1998; AMADO, 1995; ANDRADE, 2005 [1963]; BERNADES, 1999 [1985]; NEVES, 2018).

Parte-se da compreensão de que o Sertão não pode ser reduzido exclusivamente a uma realidade geográfica, ou a uma região cujas definição e delimitação são estabelecidas a partir de uma racionalidade, mas igualmente como uma dimensão do vivido, das experiências socioculturais dos diversos indivíduos na construção dos seus lugares. Assim, conforme afirma Neves (2018, p. 13-14), o Sertão pode ser compreendido como um espaço socialmente produzido, caracterizado por "uma diversidade de características específicas dos viveres e saberes nele exercitados, e se constitui um resultado da ação humana que contém facetas comuns a espaços de outras comunidades [...]".

Amado (1995) considera que poucas categorias têm sido tão importantes para designar uma ou mais regiões quanto a de Sertão. Para a referida autora, o Sertão pode ser entendido como uma categoria espacial na medida em que pode ser utilizado como elemento qualificativo de diversos lugares, incluindo o Nordeste, como uma categoria do pensamento social, fortemente presente na historiografia, e como uma categoria cultural, sendo de extrema importância na literatura regionalista (AMADO, 1995).

Neves (2018) ressalta que o Sertão sempre esteve relacionado com a formação socioeconômica brasileira. A categoria *sertão* constitui, no entender do referido autor, como "uma região específica, que comporta sentidos históricos, geográficos, econômicos, sociológicos, antropológicos e de outros campos do conhecimento" (NEVES, 2018, p. 13).

Dois trabalhos clássicos, um escrito por Bernardes (1999 [1985]) e o outro Andrade (2005 [1963]), dão a dimensão da pluralidade de elementos que marcam a geografia do Sertão nordestino. Sobre a significado de Sertão, Bernardes (1999 [1985]) ressalta que, embora o vocábulo tenha sido utilizado inicialmente para se referir às regiões ainda pouco povoadas do país, ele foi consagrado para designar as áreas que estão sob as influências da vegetação das caatingas. Neste contexto, o referido autor afirma:

> [...] a natureza hostil do interior do Nordeste, dificultando a fixação humana, gerando uma ocupação rarefeita de lento e penoso adensamento, moldando o isolamento das comunidades que só mesmo a era do caminhão veio romper, consagrou o nome do sertão para todo aquele imenso território coberto pelas caatingas (BERNARDES, 1999 [1985], p. 69).

Andrade (2005 [1963]), em seu livro "A terra e o homem no Nordeste", destaca que o Nordeste do Brasil pode ser caracterizado por uma diversidade de fatores, com destaque para os domínios físicos e a organização dada ao espaço pelo homem, elementos estes que, de forma interrelacionada, contribuem para a conformação das paisagens naturais e humanas. Sendo assim, o autor reconhece quatro regiões: a Mata, o Agreste, o Sertão e o Meio-Norte.

O Sertão é, de todas as regiões reconhecidas pelo referido autor, aquela que possui as áreas mais extensas, considerando também sua influência sob a porção do litoral setentrional, nos estados do Rio Grande do Norte e do Ceará. Essa vastidão confere ao Sertão "uma série de diversificações regionais que se exprimem não só pelas condições naturais, como também pelas formas de atividades humanas" (ANDRADE, 2005 [1963], p. 50).

Outro aspecto que os autores ressaltam sobre a realidade sertaneja diz respeito ao caráter de rigidez e de cristalização da sua estrutura sociocultural (AB'SABER, 1999; ANDRADE, 2005; BERNARDES, 1999 [1985]; MORAES, 2011). Tal característica se relaciona com a forma como essas parcelas do espaço regional foram inseridas na dinâmica do processo de colonização, momento em que o termo já estava associado às áreas de habitação dos indígenas (MORAES, 2011).

Na mesma linha de pensamento, Almeida (1998, p. 35) pontua que a "origem da palavra sertão seria contemporânea ao descobrimento", ainda que possivelmente seu uso inicial tenha voltado para designar "o 'desertão africano', por onde se aventuravam antes das navegações". O uso do vocábulo no Brasil sempre esteve associado aos espaços não-litorâneos, ainda não povoados, passíveis de serem desbravados na dinâmica da colonização, um termo que, na visão da referida autora, era utilizado como "forma de nomear o desconhecido, expressando o pensamento do europeu sobre o novo continente" (ALMEIDA, 1998, p. 35).

Andrade (2005 [1963]) observa que o Nordeste foi inserido na construção do império colonial lusitano desde as primeiras décadas da colonização, resultante de movimentos populacionais que tinham origem nas cidades de Olinda e Salvador em direção às terras do Agreste e do Sertão, com o objetivo de encontrar "terra onde se fizesse a criação de gado, indispensável ao fornecimento de animais de trabalho – bois e cavalos – aos engenhos e ao abastecimento dos centros urbanos em desenvolvimento" (ANDRADE, 2005 [1963], p. 183).

Na mesma linha, Bernardes (1999 [1985]) também destaca o papel da colonização para a dinâmica da ocupação do Sertão nordestino, tendo como base a atividade de criação extensiva. De acordo com o referido autor, "em nenhuma outra região o povoamento, a conquista do interior, se alastrou tão rapidamente por uma área de tal modo vasta. O sistema tradicional de criação [...] exigiam grandes espaços para a solta do gado" (BERNARDES, 1999 [1985], p. 75).

O SERTÃO NORDESTINO: DISCURSOS E IMAGENS NOS ENREDOS CARNAVALESCOS

No percurso evolutivo das ES, um dos elementos que confere identidade a esta forma de manifestação e que assegura coerência à apresentação é o enredo[3]. A cada ciclo carnavalesco, as agremiações iniciam o processo de criação pela escolha das temáticas que serão apresentadas no carnaval seguinte. A partir do momento que é definido o enredo para o carnaval, cada agremiação passa a trabalhar no desenvolvimento mais detalhado da história que será levada para a avenida e que, na sequência, deverá ser traduzida em outras formas de linguagem, como musical (o samba-enredo) e plástico-artístico (fantasias e alegorias).

Nesta seção, aprofunda-se a discussão sobre as imagens e discursos referentes ao Sertão nordestino trazidos nos enredos objeto de análise. Toma-se como ponto de partida um resgate histórico da formação das ES e da evolução temática dos enredos. No segundo momento, discutem-se os diversos recortes temáticos sob os quais o Sertão nordestino foi representado nos desfiles.

As Escolas de Samba e a evolução dos enredos

Ao tomar como referência o Manual do Julgador da Liga Independente das Escolas de Samba, o quesito enredo é definido como "a criação e a apresentação artística de um tema ou conceito" (LIESA, 2020, p. 46). Na elaboração do enredo, as agremiações são julgadas com base na concepção, isto é, a ideia básica apresentada, o desenvolvimento teórico do tema, a densidade cultural, a clareza e a coerência na roteirização do desfile; e no aspecto da realização, que envolve a capacidade de compreensão (tema e argumento), o desenvolvimento apresentado na avenida e a apresentação sequencial das diversas partes (alas, alegorias, fantasias etc.).

Recorrendo à literatura sobre a trajetória das ES, registra-se que elas são herdeiras das tradições estabelecidas pelos antigos ranchos, manifestações carnavalescas que existiram entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX (SIMAS; FABATO, 2015). É ainda nesta herança que se identifica a origem e a incorporação do enredo como elemento fundamental nos desfiles, em que pese o fato de que as ES não tinham a obrigatoriedade de apresentar nos primeiros concursos "uma ligação necessária entre o enredo proposto pela agremiação, o aparato visual e os sambas apresentados" (SIMAS; FABATO, 2015, p. 16).

Na medida em que a competição se consolidava e as ES aumentavam sua importância como manifestação da cultura popular, não apenas os enredos passaram a ter relevância

na forma como eram abordados, como os sambas passaram a corresponder diretamente à história abordada, e os demais itens de julgamento também passaram a se relacionar ao conteúdo trazido nos desfiles. Com o passar do tempo, os enredos se firmam como elementos determinantes na estrutura dos desfiles das ES. Neste contexto, Cavalcante (2002, p. 49) afirma que a "transformação do enredo nas linguagens plástica e visual das fantasias e alegorias, e rítmico-musical do samba-enredo, comanda a confecção do desfile".

Se no início, as temáticas abordadas buscavam refletir ou exaltar, não raro em tons de ufanismo, os momentos históricos pelos quais o Brasil passava, a evolução dos enredos trouxe como contribuição a confirmação de tendências destoantes das narrativas oficiais sobre a realidade nacional ao passo que também incorporou temáticas de viés abstrato. Exemplo mais acabado destas últimas, foi a chamada "revolução salgueirense", ocorrida na década de 1960, e que apresentou ao grande público enredos que exaltaram figuras como Zumbi dos Palmares (1960), Aleijadinho (1961), Chica da Silva (1963), Chico rei (1964) (LOPES; SIMAS, 2015; SIMAS; FABATO, 2015).

A inauguração do Sambódromo da Marques de Sapucaí e a criação da Liga Independente das Escolas de Samba (LIESA), ocorridos em 1984, são fatos determinantes para moldar tanto o formato atual das ES como o formato do espetáculo. Por seu turno, os enredos também seguiram trajetória de mudanças nos temas apresentados e na estrutura dos desfiles. Neste contexto, Simões (2019, p. 296-297) afirma que os desfiles passaram por "uma evolução tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo das dimensões das alegorias e seus elementos cenográficos, dos adereços, das diversas fantasias".

De acordo com Rezende (2017, p. 110), "o enredo é não apenas a grande força motriz de toda a preparação anual de uma escola de samba para o seu desfile, como também é o elemento que promove a renovação e a atualização da festa". Desta forma, como fio condutor da narrativa apresentada no desfile, o enredo é construído a partir de uma sequência que envolve a divisão dos desfiles em núcleos subtemáticos, que as agremiações denominam de setores, os quais são formados por uma alegoria e um conjunto de alas, podendo conter também elementos alegóricos menores (os tripés).

Imagens e discursos sobre o Sertão nordestino nos enredos carnavalescos

Na trajetória das ES, a apresentação de enredos com temáticas de caráter "nacionalista" ou "brasileiras" é bastante recorrente e, dentre os recortes apresentados, destacam-se as referências às suas regiões ou mesmo de um estado ou de uma cidade em específico. Normalmente apresentados em tom de exaltação, esses enredos abordam aspectos os mais diversos sobre os recortes espaciais escolhidos. Discorrendo sobre a formação da brasilidade nos sambas-enredo, Raymundo (2020, p. 124) afirma que "na poética do samba-enredo das escolas de samba do Rio de Janeiro estão os que tratam de 'aquarelas do Brasil', ou seja, que expressam enredos panorâmicos sobre a cultura, a geografia, a história, a formação étnica, a culinária, entre outros aspectos, das diferentes regiões do país".

Em Augras (1992) e Brasil (2015), é possível encontrar diversas referências a enredos que tratavam sobre o Nordeste ou de uma realidade regional em particular.

No ano de 1948, o Império Serrano e a Estação Primeira de Mangueira apresentaram, respectivamente, os enredos intitulados "Castro Alves" e "O Vale do São Francisco". Em trabalho que versa sobre os diversos recortes temáticos dos enredos apresentados entre os anos de 1948 e 1975, Augras (1992) identificou que os estados da Bahia e de Pernambuco são as principais referências geográficas nos enredos classificados na categoria "Regiões e cidades do Brasil". Nas décadas seguintes, dezenas de enredos em diversas ES trouxeram os chamados "temas nordestinos" para a avenida[4].

Numa análise das diversas temáticas abordadas nos enredos sobre o Nordeste, evidenciou-se o quanto a realidade regional tem sido representada tendo como base perspectivas dualizadas. Neste contexto, os enredos abordam a região ora como uma realidade "arcaica" e "atrasada", a cuja imagem se relacionam as mazelas sociais, ora como espaço de resistência em face das suas mazelas sociais históricas.

Não se trata de algo inédito no que concerne às diversas representações sobre o Nordeste. Ao longo da sua história, "a região Nordeste do Brasil foi marcada por fortes significações e mitificações, erguidas pelo entrecruzamento de diversos discursos – políticos, socioeconômicos, religiosos, culturais, memoriais" (NAZARÉ, 2019, p. 130), o que, em última instância, contribuiu para a construção de um imaginário sobre a região.

No enredo do Império Serrano para o carnaval de 2002, em homenagem a Ariano Suassuna, a sinopse trouxe uma descrição sobre o cenário em que se desenrolam as histórias dos livros do autor, cenários estes que também vieram retratados em diversos momentos do desfile. A vila onde se desenrola a narrativa do livro "O Romance d'A Pedra do Reino" é descrita no enredo como sendo o lugar onde "o sol treme reluzindo nas pedras mais próximas. Da terra agreste, espinhenta e pedregosa, batida pelo sol esbraseado" (IMPÉRIO SERRANO, 2002, *online*). Este Sertão descrito na sinopse do enredo foi materializado na alegoria denominada "O Reino castanho do Sertão", buscando dialogar com os diversos elementos presentes no universo de Ariano Suassuna (Figura 1).

Fonte: (A) Youtube (link: https://youtu.be/fPxHRy-_kXM); (B) Acervo LIESA.

Figura 1. Alegoria "O reino castanho do Sertão, Império Serrano (2002).

O Sertão nordestino idealizado no universo de Suassuna é entendido, segundo a interpretação de Martins (2011, p. 19), como

> [...] uma mescla contínua que opera uma representação desse espaço entre a visibilidade de suas imagens concretas, as experiências históricas vivenciadas no mesmo e como estas se misturam à imaginação, às fantasias, aos desejos e memórias do autor projetando tal espaço entre o "real" e o "imaginado".

A vegetação, a arte em barro, a pecuária, a figura do vaqueiro, dos violeiros e cantadores, a literatura de cordel, as festas populares, a religiosidade e a mensagem política denunciando flagelo da fome no cotidiano do homem sertanejo, foram reunidos para compor o imaginário e o simbolismo sobre o Sertão nos diversos livros do autor. Conforme assevera Nazaré (2019, p. 141), o Sertão produzido por Ariano Suassuna era "épico, cujo povo era guerreiro e lutava em nome da honra e da vingança, tinha heróis dignos como os cavaleiros medievais, donzelas idôneas tão belas quanto a dama de *bon parecer* do trovadorismo ibérico", elementos estes que, para a referida autora, eram essenciais para "encontrar a raiz nordestina e brasileira por excelência". No enredo desenvolvido pelo Império Serrano, os elementos de heroísmo e misticismo, a recorrência às figuras de reis e imperadores, bem como sonho e realidade se constituem em alguns dos elementos que compuseram toda a narrativa apresentada.

No enredo de 2014, a Unidos de Vila Isabel tomou como ponto de partida Chico Mendes e Câmara Cascudo para ressaltar diversos panoramas da natureza e do folclore brasileiro. Na justificativa do enredo, a agremiação afirma que é "por meio da nossa diversidade natural, as nossas ricas 'regiões naturais', e cultural, no caso as nossas tradições folclóricas, que evidenciaremos o caráter plural do nosso povo" (LIESA, 2014, p. 127).

No setor 2 do desfile, intitulado de "Morte e vida nas caatingas", o Sertão também foi representado a partir dos diversos ícones representativos da vegetação da caatinga, bem como da forma como o ciclo das estiagens e das chuvas influencia o modo de vida dos povos sertanejos. Essa relação de "morte e vida" que marca as caatingas e a vida dos sertanejos é um traço característico dos espaços sertanejos. Nesse contexto, Bernardes (1999, p. 74) afirma que assim que "o sertanejo colhe as últimas espigas de milho do roçado, cessam quase todas as atividades e a paisagem como que sofre uma paralisação. [...] Mas logo que caem firmes e regulares as primeiras chuvas, tudo revive rapidamente".

A dualidade entre morte e vida no sertão das caatingas nordestinas perpassa toda a narrativa proposta pela Vila Isabel nas alas e na alegoria que formaram o setor, com destaque para as fantasias das alas "Floresta branca (Figura 2A) e Mandacaru em flor (Figura 2B) e na alegoria que fechou o setor, intitulada "A corte dos sertões da caatinga" (Figura 2C).

Fonte: (A) Marcelo Regua – Riotur; (B) Acervo LIESA; (C) Youtube (link: https://youtu.be/uKMYaIaapvk).

Figura 2. Alas e alegoria da Unidos de Vila Isabel (2014).

No contexto do enredo, o Sertão não é visto apenas sob a ótica dos rigores da sua natureza e da dureza da sua estrutura social, reflexo da imagem que foi historicamente produzida sobre o próprio Nordeste, isto é, uma região em que "o arcaísmo se confunde com o atraso nas relações sociais e nas formas do exercício do poder" (BERNARDES, 2007, p. 42). O Sertão também é representado como um espaço de resiliência.

No entender do enredo, se o litoral brasileiro foi onde o Brasil começou, os chamados sertões "guardaram e protegeram as tradições mais autênticas que do Brasil floresceu" (LIESA, 2014, p. 125). Neste contexto, para além do cenário das secas, o Sertão é representado como um espaço onde a vida se faz presente, isto é, a chuva é vista como redentora e é o momento em que "o branco se torna verde e a vida vence a morte" (LIESA, 2014, p. 126). Esta referência também aparece na letra do samba-enredo apresentado pela agremiação[5].

Os efeitos sociais que a seca provoca historicamente na região também integram de forma recorrente os discursos e as imagens sobre a realidade regional. Andrade (2005 [1963], p. 57) ressalta que o clima se constitui como o "grande traço de união da região sertaneja", sendo o problema da seca que flagela periodicamente o sertão o que constitui preocupação constante do sertanejo.

Para além da excepcionalidade, as secas se constituem em um fenômeno cíclico que, desde o período colonial, vem atingindo o sertão e cujos reflexos sempre "perturbaram a vida econômica e social de toda a região nordestina e deixaram as autoridades atarantadas, à

procura das medidas mais eficazes a serem postas em prática" (BERNARDES, 1999, p. 77).

Além do "flagelo da seca", outra representação presente nos enredos estudados diz respeito à figura do migrante ou do "retirante". Em 2019, o setor que abriu o desfile da ES Paraíso do Tuiuti, que narrou a saga do Bode Ioiô no Ceará das primeiras décadas do século XX, denominado de "Fuga da Seca", a figura do retirante foi central no discurso das fantasias, que representavam "a vida fragmentada dos que deixam seus lugares de origem para tentar a sorte em outra localidade" (LIESA, 2019, p. 251).

Ainda em 2019, o Sertão teve destaque no enredo da União da Ilha do Governador, em homenagem ao estado do Ceará. Tendo como referência diversas obras dos escritores José de Alencar e Raquel de Queiroz, a agremiação dedicou um setor inteiro para retratar o Sertão do Cariri. Na defesa do enredo, o quarto setor do enredo, denominado de "'Ser tão' arretado de bom", mostra uma realidade geográfica que é "ornado pela galharia da caatinga ou nas imensas campinas que se dilatam por horizontes infindos" (LIESA, 2019, p. 185).

A seca também serviu como mote anos antes para a abertura do enredo de 2016 da Vila Isabel, que homenageou o político pernambucano Miguel Arraes. Intitulada de "Memórias da Miséria", os elementos da abertura do desfile trouxeram as representações das paisagens sertanejas aplacadas pelo fenômeno da seca. Na sinopse do enredo, escrita como se o próprio homenageado estivesse contando a sua história, a agremiação destaca: "Lembro, quando menino, de ver o flagelo de perto, na minha terra natal. A miséria batia à minha porta: um povo sofrido me estendia as mãos, como pedinte. Eram filhos da seca vindos dos áridos sertões, que deixaram pelo caminho suas esperanças" (LIESA, 2016, p. 8).

Com o tom memorialístico que marcou todo o enredo, o imaginário sobre o Sertão presente na infância/juventude do homenageado no interior do Ceará até sua vinda para a capital pernambucana foi central em todo o primeiro setor do desfile. Na justificativa do enredo, a agremiação destacou o flagelo da seca retratando "de forma alegórica o sofrimento da seca, presenciado na juventude de Arraes" (LIESA, 2016, p. 9). O mesmo tom de memória foi adotado nos versos do samba-enredo[6].

Mais do que expressar nos enredos e nos desfiles a seca, a recorrência ao imaginário que este fenômeno provoca historicamente na geografia humana sertaneja evidencia a forma como esta realidade teve (e tem) sua dinâmica determinada pelos ciclos da natureza. Ao analisar os efeitos sociais das estiagens, Ab'Saber (1999, p. 26) afirma que "As secas espasmódicas que assolam a região criam descontinuidades forçadas na produção rural e conduzem a um desemprego maciço dos que não têm acesso à terra, relegando-os à condição potencial de retirantes".

Na estética das alegorias e das fantasias dos quatro desfiles destacados, o Sertão é representado a partir de certos signos representativos da paisagem semiárida, como a vegetação ou o solo rachado em períodos de estiagem. Ao remeter a estas imagens, as agremiações reforçam, em última instância, o imaginário recorrente que as pessoas possuem quando se referem ao Sertão e, no geral, ao próprio Nordeste.

Do ponto de vista estético, os carnavalescos optaram por representar estes ícones a partir da utilização de colorações quentes (tons de vermelho ou laranja) ou terrosos, além de materiais que conferem o caráter de rusticidade às fantasias e alegorias. Esses recursos

visuais foram bastante explorados nos desfiles do GRES Unidos de Vila Isabel (2016) e do GRES Paraíso do Tuiuti (2019).

Na descrição do carro abre-alas do desfile de 2016 (Figura 3A), a Vila Isabel ressalta o caráter surrealista da alegoria, destacando "a caatinga e sua representação desolada, de seca e miséria. A vegetação local; como xiquexiques e mandacarus; as carcaças dos animais, num funesto cortejo e o artesanato em barro" (LIESA, 2016, p. 16). Na mesma linha, as fantasias das alas também remetiam aos elementos presentes na alegoria. Os nomes das alas que antecedem a alegoria e das que seguiam também se relacionavam ao mesmo contexto, são elas: "Xiquexiques e Mandacarus", "Retratos da seca", "Carcarás", "Beatos" e "Mocambos".

Fonte: Acervo LIESA.

Figura 3. Representações das paisagens sertanejas nas alegorias da Unidos de Vila Isabel (2016) e do Paraíso do Tuiuti (2019).

O mesmo mote foi utilizado na primeira parte do desfile da Paraíso do Tuiuti em 2019 para representação da paisagem seca do semiárido (Figura 3B). Neste contexto, todo o primeiro setor do desfile remetia à saga inicial do personagem do enredo saindo do Sertão em direção a Fortaleza evocando o "calor abrasador e da secura do sertão, aliados aos mosaicos de vida dos que seguem para compor uma nova história na capital Fortaleza" (LIESA, 2019, p. 251). O carro abre-alas[7] – "A travessia do Sertão" – (Figura 3B) se referia ao "delírio provocado pela fome em paisagem árida, mas que não se furta de produzir a vida" (LIESA, 2019, p. 251).

Os elementos da flora também vieram representados em esculturas e nas fantasias dos componentes da alegoria e foram retratados no tom vermelho, ao passo que as fantasias das alas – "Paisagens da seca"; "O bode picando a mula do sertão"; "A força do sertanejo"; "'Marvada' fome"; "Retirantes da seca do 15" – também se remetiam aos elementos associados ao mesmo imaginário.

A partir dos exemplos apresentados, constatou-se, nas sinopses dos enredos, a recorrência de representações discursivas e imagéticas que concebem o Sertão associado a espécies representativas da vegetação da caatinga, normalmente mandacarus, facheiros, xiquexiques, e do "chão rachado" característico dos períodos de estiagem.

Estas representações evidenciam o aspecto peculiar das paisagens sertanejas, fortemente influenciado pelos condicionantes climáticos e pelos espécimes vegetais existentes. Como afirma Bernardes (1999, p. 71):

> Acentuando o caráter inóspito da paisagem destacam-se amiúde as cactáceas, recheadas pela água que acumulam, e as bromélias. Os cactus, pela sua freqüência, pelas formas curiosas, muitas vezes de solene aspecto, pela seca, destacam-se na paisagem e estão sempre associados à imagem que comumente se faz das caatingas. Mas há grandes extensões, sobretudo em áreas hipoxerófitas, em que eles são bem pouco freqüentes. São famosas três espécies: o xique-xique, roliço e se esgalhando encostado ao chão; o facheiro, alto, com seus numerosos ramos apontando para o céu e o celebrado mandacaru, ereto e simples, com uma ou outra ramificação.

Nas narrativas sobre o Sertão nordestino, a paisagem também é retratada a partir de referências aos aspectos humanos, abrindo espaço para figuras históricas ligadas à região, e culturais, a partir das diversas manifestações da cultura popular. Neste sentido, é muito comum aparecer imagens que ligam a realidade sertaneja, como já destacado, às figuras do vaqueiro e dos retirantes, como também às trajetórias de Lampião e Maria Bonita e ao cangaço. Na concepção do enredo dos Acadêmicos do Salgueiro (2012), Lampião foi retratado como "cabra macho justiceiro".

Já no desfile da Vila Isabel (2014), os dois personagens foram retratados no setor "Morte e vida nas caatingas". Na fantasia da ala "O cangaço", o cangaceiro era descrito como o "elemento que simboliza a resistência à seca que assola os sertões das caatingas. Morre o gado, escasseia a água, mas o cangaceiro resiste" (LIESA, 2014, p. 139-140), enquanto a ala "A nobreza do Sertão seco" trouxe referências ao cangaço relacionando-o com a resistência frente a aspereza do meio natural e, no contexto do enredo, "Cangaceiros como Lampião e Maria Bonita se transformaram em reis do sertão para as populações sofridas e carentes" (LIESA, 2014, p. 139-140).

Outra figura referenciada nos enredos é a de Antônio Mendes Maciel, também chamado Antônio Conselheiro. Além de Lampião, o Salgueiro também trouxe para o desfile de 2012 (no setor intitulado "Os heróis do Sertão") referências ao líder da revolta de Canudos (denominado no contexto do enredo de "Profeta do Sertão"). Na descrição das fantasias e alegorias do livro Abre-Alas, observa-se que o aspecto da nobreza e do heroísmo associado a Lampião, e do misticismo ligado à imagem de Conselheiro, são elementos centrais no discurso. De acordo com os carnavalescos:

> [...] no chão rachado do sertão não faltaram heróis. Personagens que são evocados na quarta parte do desfile. Mitos cujos feitos foram eternizados em diversos cordéis. Um deles é Antônio Conselheiro, o líder da Revolta de Canudos, ocorrida no sertão da Bahia em meados do Século XX. Mas nenhum teve seus feitos tão

> disseminados em obras nas folhas do cordel como Virgulino José Ferreira. Valente e destemido, Lampião assombrava com seu bando os quatro cantos do Nordeste. E mesmo morto, era lembrado e temido (LIESA, 2012, p. 100).

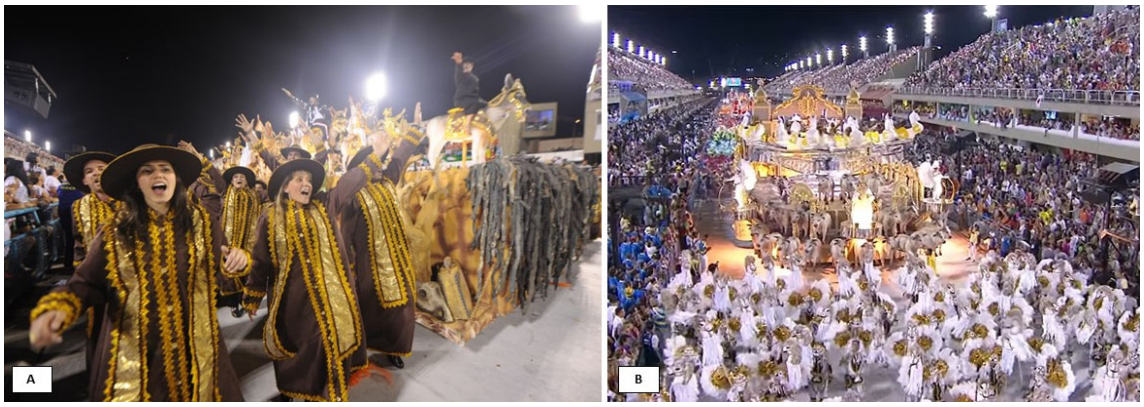
Antônio Conselheiro também foi mencionado no enredo de 2002 do Império Serrano, quando rendeu homenagem ao escritor Ariano Suassuna. Neste contexto, a figura de Antônio Conselheiro é inserida no enredo a partir da ótica do misticismo que envolveu movimento do sebastianismo, visto no enredo como "uma forma particular de messianismo surgida em Portugal e vinculada à crença popular acerca do regresso do rei D. Sebastião, desaparecido na batalha de Alcácer-Quibir (1578)" (IMPÉRIO SERRANO, 2002, *online*).

Outro elemento que marca as narrativas sobre o Sertão nos enredos das ES se relaciona com a religiosidade e as tradições populares. De acordo com Neves (2018, p. 14), as "manifestações culturais sertanejas destacam-se entre as mais expressivas da cultura nacional, sobretudo, literárias, musicais e cênicas, e o sertão desperta interesses de estudiosos dos diversos campos do conhecimento", expressividade esta que é resultante, na visão do autor, de diversos fatores[8].

Neste contexto, as diversas referências utilizadas pelos carnavalescos para representar a cultura sertaneja vão desde a figura do Padre Cícero, passando pelos folguedos populares, por personalidades regionais, como Luiz Gonzaga, Mestre Vitalino e por cordelistas. Todos os elementos mencionados foram apresentados nos enredos dos Acadêmicos do Salgueiro (2012), da Unidos da Tijuca (2012) e da União da Ilha do Governador (2019).

O setor do desfile do Salgueiro voltado para a religiosidade trouxe nas fantasias das alas as representações do Padre Cícero e de outros símbolos que remetem à religiosidade sertaneja, tais como: carpideiras, romeiros, relicários, bem como de alas que remetiam ao permanente embate entre o bem e o mal para ressaltar como o religioso foi retrato nos cordéis regionais. De acordo com a justifica apresentada, o Padre Cicero é "reverenciado em obras que contam seus feitos, seus milagres e a devoção em torno do seu nome, que se tornou um símbolo da crença de um povo" (LIESA, 2012, p. 101).

No mesmo ano, a Unidos da Tijuca rendeu homenagem ao centenário do músico Luiz Gonzaga, propondo uma grande festa de coroação do Rei do Sertão, tendo como convidados reis e rainhas, reais e imaginários, para fazer parte da festa. A ideia do enredo consistiu num grande cortejo real que viajou pelo Nordeste para conhecer o universo cantado na obra do homenageado. A religiosidade veio representada, no setor denominado "Sertão adentro", com uma ala que remetia à figura do Padre Cícero e um elemento alegórico no meio da ala denominado "Me guia na fé" (Figura 4A) e, para fechar o setor, a alegoria denominada Missa do Vaqueiro (Figura 4B).



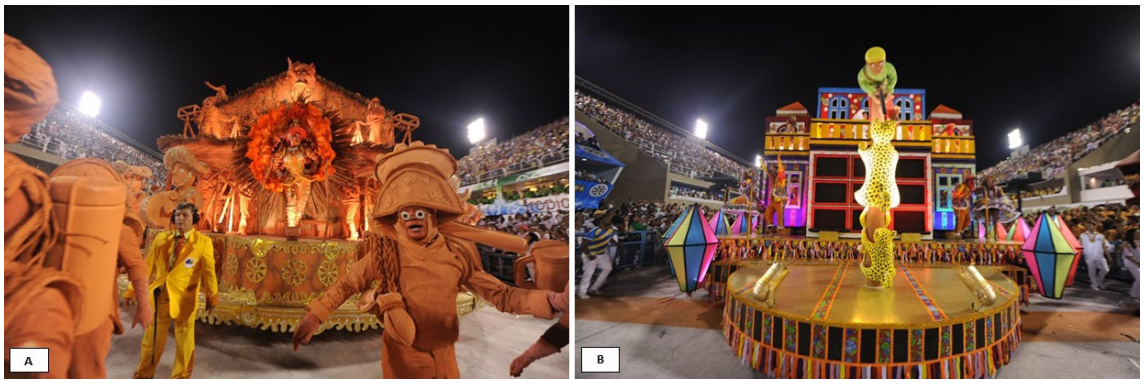
Fonte: (A) Acervo LIESA; (B) Youtube (link: https://youtu.be/9fzvTsHcD0E).

Figura 4. Ala, com elemento alegórico, e alegoria da Unidos da Tijuca (2012).

Na viagem proposta pelo enredo, a fé, sendo central na vida do sertanejo e um elemento muito destacado na obra de Luiz Gonzaga, constituiu-se numa das estações visitadas. De acordo com a descrição apresentada, "O som do trote marcado pisando o chão duro se confunde com as orações e pedidos de proteção. [...] Os viajantes pedem a Padim Ciço coragem para enfrentar perigos da viagem. A fé inabalável no santo romeiro abre o caminho para o sertanejo" (LIESA, 2012 p. 216).

A religiosidade também esteve presente no enredo que homenageou o Ceará da União da Ilha do Governador, de 2019. Os elementos do sagrado e o profano foram apresentados nas alas e na alegoria do setor 3 do enredo, denominado de "Fica então um bom desejo, que seja lindo seu festejo". A partir do olhar das obras de Raquel de Queiroz e de José de Alencar, as fantasias das alas "Reisado", "Romeiros da fé" e "Padim Ciço" foram as que destacaram aspectos da religiosidade sertaneja. Na descrição da fantasia "Romeiros da fé", a agremiação ressalta que "Rachel de Queiroz relatou que a cidade de Juazeiro do Norte foi comparada a Meca ou a Jerusalém, por ser 'a capital de um culto, a residência permanente de um santo e em torno desse santo girava toda a vida daqueles milhares de homens'" (LIESA, 2019, p. 213).

É recorrente a abordagem nos enredos aos aspectos de outros elementos da cultura popular para representar o Sertão. Neste contexto, as referências aos artigos em fibra vegetal, às festas populares, às comidas regionais, às rendas, à literatura, às músicas, à arte cerâmica e às esculturas de barro, aparecem como alguns dos ícones mais utilizados pelas agremiações nos enredos. No desfile da Unidos da Tijuca de 2012, a arte em barro do escultor Mestre Vitalino foi representada na ala "Bonecos de barro" e da alegoria "Do barro, se fez a vida" (Figura 5A).



Fonte: Acervo LIESA.

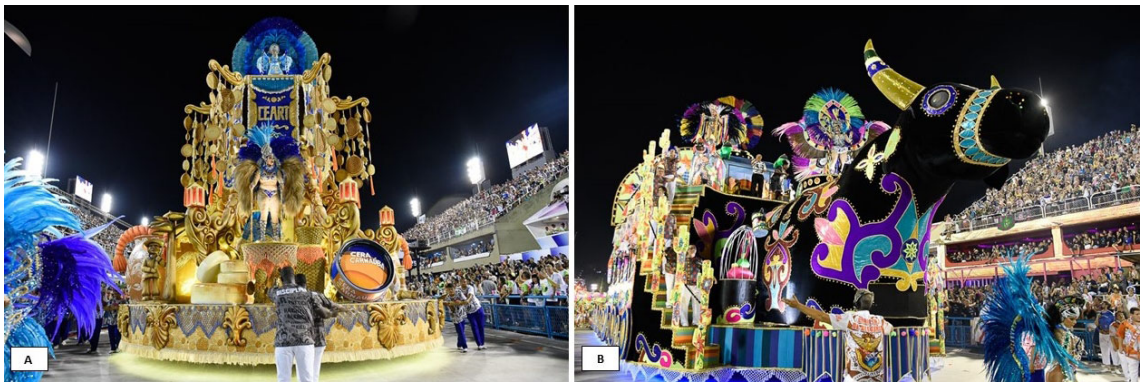
Figura 5. Alas e alegorias da Unidos da Tijuca (2012).

A representação desse universo, na visão de Farias (2015, p. 231), colocou a realeza convidada para a coroação do 'Rei do Sertão' (Luiz Gonzaga) em contato com a criação do artista, que "[...] em cor de cerâmico, uma ala recriou todos os personagens confeccionados pelo lendário artesão pernambucano", ao passo que o carro alegórico também foi representado na cor do barro "no formato de um casebre de estuque e palha portando os utensílios da vida cotidiana rural sertaneja e com as rústicas ferramentas usadas pelos ceramistas, encenados por figurantes que se comportavam como marionetes".

Na continuidade do desfile, outros elementos remetem ao universo sertanejo presentes nas músicas de Luiz Gonzaga, tais como: o baião de dois, as feiras, as bonecas de pano, o mamulengo, o cordel e as festas de São João. Neste contexto, o enredo trouxe as principais festividades cantadas pelo homenageado do enredo, encerrando com as festas juninas (Figura 5B). De acordo com Farias (2015, p. 231-232), "O carro alegórico Festa junina estilizou o ambiente do festejo, sobressaltando cores e motivos pitorescos (barraquinhas, balões, bandeirolas e correntes), além dos figurantes vestidos ao modo dos integrantes dos grupos de quadrilha matuta".

Da mesma forma, a própria literatura de cordel foi homenageada no enredo dos Acadêmicos do Salgueiro de 2012, resgatando os mesmos elementos nas suas alas e alegorias. No último setor, o enredo promoveu uma cerimônia de coroação dos diversos poetas do sertão, os cordelistas, "o desfile salgueirense termina seu Cordel Branco e Encarnado trazendo sua imaginária corte do Sol Dourado, um reino mágico onde todas as histórias são possíveis" (LIESA, 2012, p. 101).

É nas representações dos aspectos da cultura popular que os carnavalescos fazem com que o Sertão exploda em cores, em que os tons terrosos e do barro abram espaço para uma diversidade de cores e igualmente de formas para mostrar a riqueza das diversas manifestações da cultura sertaneja. Um exemplo dessa forma de representação pode ser verificado nos setores 2 e 3 do desfile da União da Ilha do Governador de 2019, onde um tripé foi dedicado a mostrar a diversidade das feiras (Figura 6A) e uma alegoria em que foi mostrada os diversos folguedos populares (Figura 6B).



Fonte: Leandro Milton, SRzd.

Figura 6. Tripé e alegoria da União da Ilha do Governador (2019).

Para retratar todo esse universo, a agremiação trouxe nas fantasias e nas alegorias elementos relacionados à festa do chitão, do reisado, do maracatu, das quadrilhas, das cirandas, da culinária, da literatura de cordel, do boi-bumbá, além dos artesanatos de palha e cerâmica. Na sinopse do enredo, estes elementos procuraram demonstrar que a existência dessas manifestações se relaciona com a própria formação histórica do estado homenageado, mas, igualmente da diversidade do povo.

Tanto no enredo da União da Ilha, quanto nos demais enredos analisados, o Sertão não é apenas o espaço das agruras provocadas pela aridez do seu clima, mas igualmente um espaço de forte identidade sociocultural, que é reafirmada constantemente por meio das diversas práticas e vivências dos grupos sociais.

Em sua tese de doutorado, Bora (2018, p. 254) chama a atenção para o interesse da carnavalesca Rosa Magalhães pelas temáticas nordestinas. Ainda que a aludida carnavalesca não tenha sido responsável por nenhum dos enredos analisados, é importante resgatar a visão do referido autor acerca das representações dos elementos que marcam a realidade nordestina, e particularmente do Sertão, nos enredos desenvolvidos pela carnavalesca.

> Acordes nordestinos, nos carnavais de Rosa Magalhães, são bastante comuns [...]. Segundo ela, as raízes paternas, nordestinas (Raimundo Magalhães Júnior nasceu em Ubajara, no Ceará), sempre a encantaram, despertando um natural interesse por "temas sertanejos, folclóricos e indígenas." Ainda nas palavras da carnavalesca, o artesanato e os folguedos populares nordestinos oferecem uma aula de uso da cor: "eles usam as cores com muito mais liberdade que os europeus, que a gente estuda na universidade. Isso é maravilhoso e me interessa cada vez mais." **Os sertões de Rosa Magalhães, via de regra, são um espaço de florescimento, e não de penúria**. As riquezas animais, vegetais e minerais brotam do solo; as manifestações culturais explodem em paetês, guizos e canutilhos (BORA, 2018, p. 254-255, grifo nosso).

A partir dos elementos expostos, verifica-se que a forma como o Nordeste é representado resulta não apenas da imaginação dos carnavalescos responsáveis pela elaboração dos enredos, juntamente com sua equipe de criação, mas igualmente dos demais agentes inseridos na montagem do roteiro do desfile, da letra e da melodia do samba e até mesmo do ritmo que a bateria leva para a avenida.

Mesmo não se excluindo a possibilidade de que duas ou mais agremiações possam coincidir nas temáticas escolhidas, o processo de criação dos carnavalescos e de suas equipes entra em cena, num esforço de criar uma estrutura narrativa diferenciada. Neste sentido, o carnavalesco vai além de exercer o papel de roteirista, cabendo também o importante papel de captar a complexidade que envolve a realidade sertaneja, seja das suas paisagens seja das práticas e vivências sociais, sua transposição em direção a uma narrativa carnavalizada e, por fim, sua materialização num espetáculo audiovisual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os enredos têm contribuindo no decorrer da existência das ES tanto para a criação como para a difusão de representações dos diversos aspectos que caracterizam a realidade brasileira, ajudando a construir e sedimentar aspectos da identidade e dos discursos dos diversos grupos sociais, como também para reverberar os discursos contidos nestes mesmos grupos. Neste contexto, os discursos e as imagens apresentados nos enredos analisados não estão dissociados daquilo que tem sido representado historicamente sobre o próprio Nordeste, em que suas características (geográficas, sociais, econômicas, culturais etc.) são aceitas como reafirmadoras da sua inserção frente a dinâmica socioespacial de outras regiões e do país.

É importante observar que a dualidade é uma das características que aparecem de forma mais recorrente nos enredos quando são retratadas as diversas realidades das paisagens nordestinas. Assim sendo, ora os elementos destas paisagens são representados a partir do litoral, ora a partir dos elementos das paisagens sertaneja. No que concerne ao Sertão, foi possível constatar que há um forte imaginário presente nas narrativas dos enredos, que conferem ao Sertão a uniformidade e a identidade às paisagens, constituindo-se, em última instância, na síntese explicativa da realidade socioeconômica do próprio Nordeste.

Ainda no imaginário presente nos enredos, percebeu-se a constante relação que os carnavalescos fizeram do Sertão com um reino, notadamente nas referências aos elementos constantes nas diversas obras de Ariano Suassuna e da transfiguração de personagens históricos em figuras nobiliárquicas como Luiz Gonzaga, Lampião, Maria Bonita, Vitalino e outros. Nestes casos, os artistas buscaram associar os tipos humanos sertanejos a figuras de realezas e o próprio Sertão como um reino, onde realidade e imaginação se cruzam para representar a complexidade e diversidade das paisagens regionais.

NOTAS

2 O Grupo Especial é formado atualmente por 12 ES, que desfilam no domingo e na segunda-feira de carnaval.

3 Juntamente com o gênero musical a ele associado, o samba-enredo, e outros sete quesitos – alegorias e adereços, bateria, comissão de frente, evolução, fantasia, harmonia, além de mestre-sala e porta-bandeira –, tem-se os elementos que integram o julgamento realizado anualmente e que definem a vencedora do concurso

4 *Quilombo dos Palmares* (Acadêmicos do Salgueiro, 1960); *Casa grande e senzala* (Estação Primeira de Mangueira, 1962); *Leão do Norte* (Império Serrano, 1968); *Bahia de todos os deuses* (GRES Acadêmicos do Salgueiro, 1969); *O Rei de França na Ilha da Assombração* (Acadêmicos do Salgueiro, 1974); *Os Sertões* (Em Cima da Hora, 1976); *O que é que a Bahia tem?* (Imperatriz Leopoldinense, 1980); *O Velho Chico* (Mocidade Independente de Padre Miguel, 1982); *Caymmi mostra ao mundo o que a Bahia tem e a Mangueira também* (Estação Primeira de Mangueira, 1986); Jorge Amado, Axé Brasil (Império Serrano, 1989); *Mais vale um jegue que me carregue, que um camelo que me derrube lá no Ceará* (Imperatriz Leopoldinense, 1995); *O Reino Unido Independente do Nordeste* (Império da Tijuca, 1996); *Brasil mostra a sua cara em... Theatrum Rerum Naturalium Brasiliae* (Imperatriz Leopoldinense, 1999), dentre outros enredos apresentados nos anos 2000 e 2010.

5 "[...] Tem no baile o arrasta-pé / Quando a chuva molha o chão / Mandacaru em flor / Com as lágrimas do céu e o povo em oração / O branco verdejou [...]" (LIESA, 2014, p. 147).

6 "Meus olhos ficavam rasos d'água / A seca minha alma castigava / O sol queimava e rachava o chão / Até os carcarás sofriam no sertão [...]" (LIESA, 2016, p. 41).

7 Na descrição do livro Abre-Alas, a agremiação justificou que a alegoria teve suas esculturas inspiradas nas pinturas do cearense Chico da Silva e pinturas em estilo de xilogravura: "A alegoria traz esculturas quimeras do sertão, bichos livremente inspirados na obra do pintor cearense Chico da Silva. Em estilo de xilogravura, as imagens representam em preto e branco o delírio provocado pela fome em uma paisagem árida, mas que não se furta de produzir vida. Em contraste, elementos da flora sertaneja são apresentados em cores quentes" (LIESA, 2019, p. 258).

8 "Deve-se a difusão da densidade cultural sertaneja a fatores como: o mito colonial do eldorado, no qual facilmente se enriqueceria em minas de metais raros e pedras preciosas; a liberdade e a fartura que as fazendas de gado proporcionariam; o culto à resistência dos combatentes do Sertão de Canudos (1896-1897), com os redimensionamentos de Euclides da Cunha (1998[1902]) e de tudo que se desdobrou da sua obra, principal referente dos estudos históricos, geográficos, antropológicos, sociológicos e literários sobre o sertão; as canções de Luiz Gonzaga, seus parceiros e continuadores, de ampla repercussão social; a intensidade imagética e potencialidade do sertão como fonte de inspiração de cancioneiros, poetas, literatos, teatrólogos e cineastas" (NEVES, 2018, p. 15).

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. Sertões e Sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 13, n. 36, p. 7-59, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9474>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ALMEIDA, M. G. Em busca do poético do Sertão. **Espaço e Cultura**, [s.l.], n. 6, p. 33-43, ago. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3581/2501>. Acesso em: 19 jul. 2022.

AMADO, J. Região, sertão, nação. **Revista Estudos Históricos**. [s. l], v. 8, n. 15, p. 145-152, jan./jun., 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1990/1129. Acesso em: 13 mar. 2021.

ANDRADE, M. C. **A terra e o homem no Nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AUGRAS, M. **Medalhões e brasões**: a história do Brasil no samba. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

BERNARDES, D. M. Notas sobre a formação social do Nordeste. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 71, p. 41-79, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/02.pdf>. Acesso em: 21 Abr. 2020.

BERNARDES, N. As caatingas. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 13, n. 36, p. 69-78, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9476>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BORA, L. A. **Brasil, Brazil, Breazail**: utopias antropofágicas de Rosa Magalhães. 341 f. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL, P. G. **Da Candelária à Apoteose**: quatro décadas de paixão (1970-2015). Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015. E-book. Disponível em: <https://liesa.globo.com/material/livro_candelariaapoteose_2015.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021

CAVALCANTI, M. L. V. C. Os sentidos no espetáculo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 37-78, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ra/v45n1/a02v45n1.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (Org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro; EdUERJ, 1998. 124p.

FARIAS, E. O saber carnavalesco: criação, ilusão e tradição no carnaval carioca. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 207-243, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/3VtBy5dfr8Fb9T46nYh7Zvy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2021

IMPÉRIO SERRANO. **Sinopse do enredo Aclamação e coroação do Imperador da Pedra do Reino**: Ariano Suassuna. 2002. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/imperio-serrano/2002/>. Acesso em: 19 set. 2019.

HOLZER, W. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (Org.). **Manifestações da cultura do espaço**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1999. p. 149-168.

LIESA. **Manual da Julgador** – Carnaval 2020. Rio de Janeiro: LIESA, 2020. Disponível em: <http://liesa.globo.com/downloads/carnaval/manual-do-julgador-2020.pdf>. Acesso em 15 mai. 2020.

LIESA. **Abre-Alas (Segunda)**. Rio de Janeiro: LIESA, 2019. Disponível em: <http://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2019/abre-alas-segunda.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021

LIESA. **Abre-Alas (Segunda)**. Rio de Janeiro: LIESA, 2016. Disponível em: <http://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2016/abre-alas-segunda.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LIESA. **Abre-Alas (Segunda)**. Rio de Janeiro: LIESA, 2014. Disponível em: <http://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2014/abre-alas-segunda.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LIESA. **Abre-Alas (Segunda)**. Rio de Janeiro: LIESA, 2012. Disponível em: <http://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2012/abre-alas-segunda.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MARTINS, J. V. **O reino encantado do Sertão**: uma crítica da produção e do fechamento da representação do Sertão no romance de Ariano Suassuna. 207 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MAXIMIANO, L. A. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RA'EGA** – O Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, v. 8, p. 83-91, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3391>. Acesso em 25 mar. 2022.

MORAES, A. C. R. O Sertão: um outro geográfico. In: MORAES, A. C. R. **Geografia histórica do Brasil**: capitalismo, território e periferia. São Paulo: Annablume, 2011. p. 99-108.

NAZARÉ, M. M. E. Construindo uma região: imagem e imaginário sobre o Nordeste brasileiro. **InterFACES**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p. 130-145, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/31495/17956>. Acesso em 10 abr. 2020.

NEVES, E. F. O sertão na formação socioeconômica brasileira. **Mneme** – Revista de Humanidades, Caicó, v. 19, p. 11-20, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/18468/11933>. Acesso em: 26 mar. 2022.

RAYMUNDO, J. O samba-enredo e a formação de uma Poética da Brasilidade. **SEDA** – Revista de Letras da UFRRJ, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 120-137, mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistaseda.org/index.php/seda/article/view/76/56>. Acesso em: 9 jun. 2020.

REZENDE, R. O. D. **O negro nas narrativas das escolas de samba cariocas**: um estudo de Kizomba (1988), Orfeu (1998), Candaces (2007) e Angola (2012). 200 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SALGUEIRO, T. B. Paisagem e Geografia. **Finisterra**, Lisboa, v. 36, n. 72, p. 37-53, 2001. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1620#:~:text=https%3A//revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1620>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SCHIER, R. A. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. **RA'EGA** – O Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, v. 7, p. 79-85, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3353/2689>. Acesso em 25 mar. 2022.

SIMAS, L. A.; FABATO, F. **Pra tudo começar na quinta-feira**: o enredo dos enredos. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora, 2015.

SIMÕES, I. W. S. Quando a avenida se transforma em palco: performatividade e teatralidade nos desfiles das escolas de samba. **Policromias**, v. 4, n. 2, p. 272-302, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/30031/17862>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3079

NARRATIVAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS: ENTRELAÇANDO POSSIBILIDADES COM GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA

NARRATIVES OF THE ORIGINATING PEOPLE: LINKING POSSIBILITIES WITH GEOGRAPHY AND PORTUGUESE LANGUAGE

NARRATIVAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS: POSIBILIDADES DE ENLACE CON LA GEOGRAFÍA Y LA LENGUA PORTUGUESA

Daniele Almeida Soares[1]
Janaína de Oliveira Freitas Coutinho[2]
Maria Beatriz Ferreira Celestino Costa[3]
Regina Godinho de Alcântara[4]

RESUMO: O artigo objetiva evidenciar a prática pedagógica, entrelaçada com Geografia e Língua Portuguesa, desenvolvida por meio do Projeto de Intervenção Interdisciplinar "Narrativas dos Povos Originários", proposto por professores e licenciandos do Programa Residência Pedagógica/Ufes, em uma escola municipal de Vitória/ES, no ano de 2021. Teve como foco propiciar o encontro dos estudantes da educação básica com conhecimentos e saberes produzidos pelos povos originários, por meio da apresentação de diferentes narrativas, aliadas a conteúdos previstos pelo currículo e práticas pedagógicas pressupostas pelo ensino indígena. Dialogando com autores expoentes, dentre eles Aziz Ab´Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Cândido (2004), Zilberman (2009) e Munduruku (2005, 2012), asseverou a potência da literatura indígena no enfoque de questões que tangenciam a paisagem como herança, evidenciando, assim, uma prática pedagógica interdisciplinar que, primando pela dialogia e pela discursividade, beneficiou e assegurou a compreensão de nossa corresponsabilidade perante a manutenção da sócio-biodiversidade do planeta.

Palavras-chave: Povos originários. Geografia. Língua Portuguesa. Literatura Indígena. Paisagem.

1 Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Residente da 2ª edição do Programa Residência Pedagógica atuante na escola-campo EMEF Eliane Rodrigues dos Santos. Professora de idiomas. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4160-7023. E-mail: soaresdanialmeida@gmail.com

2 Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Vitória-ES. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9093-842X. E-mail: jofreitas@prof.edu.vitoria.es.gov.br

3 Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Estadual do Espírito Santo e da Rede Municipal de Vitória/ES. Preceptora do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua Portuguesa/UFES (2018/2019 -2020/2021), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGMPE/UFES. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3276-4681. E-mail: biacelest@gmail.com

4 Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Centro de Educação/Ufes. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGMPE/UFES. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5748-3918. E-mail: regina.alcantara@ufes.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: This academic work aims to highlight the pedagogical practice, intertwined with the school subjects of geography and portuguese language, developed through the Interdisciplinary Intervention Project "Narrativas dos Povos Originários", proposed by teachers and undergraduate students of the Pedagogical Residence Program/Ufes, in a municipal school in Vitória/ES, in the year of 2021. Its focus was to provide basic education students with knowledge produced by native folk, through the presentation of different narratives, combined with content provided by the curriculum and pedagogical practices presupposed by indigenous teaching. In dialogue with leading authors, including Aziz Ab'Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Cândido (2004), Zilberman (2009) and Munduruku (2005, 2012), this paper asserts the power of indigenous literature focusing on viewing the landscape as a heritage, thus evidencing an interdisciplinary pedagogical practice that, by prioritizing dialogue and discursivity, benefited and ensured the understanding of our co-responsibility for the maintenance of the planet's socio-biodiversity.

Keywords: Native peoples. Geography. Portuguese language. Indigenous Literature. Landscape.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo destacar la práctica pedagógica, entrelazada con la Geografía y la Lengua Portuguesa, desarrollada a través del Proyecto de Intervención Interdisciplinar "Narrativas de los Pueblos Originarios", propuesto por profesores y estudiantes de licenciatura del Programa de Residencia Pedagógica/Ufes, en una escuela municipal de Vitória/ES, en el año 2021. Su enfoque fue propiciar el encuentro de los estudiantes de la educación primaria con conocimientos y saberes producidos por los pueblos originários, por intermedio de la presentación de diferentes narrativas, combinadas con los contenidos programados en el currículo y las actividades pedagógicas que presupone la enseñanza indígena. En diálogo con destacados autores, como Aziz Ab'Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Candido (2004), Zilberman (2009) y Munduruku (2005, 2012), afirmó la potencia de la literatura indígena enfocada en temas que tocan el paisaje como patrimonio, evidenciando, así, un trabajo pedagógico interdisciplinario que, al priorizar el ejercicio dialógico y de la discursividad, benefició y aseguró la comprensión de nuestra corresponsabilidad en el mantenimiento de la diversidad biológica e social del planeta.

Palabras clave: Pueblos originarios. Geografía. Lengua Portuguesa. Literatura Indígena. Paisaje.

INTRODUÇÃO

> Contam os velhos que foi ele quem criara as montanhas e as rochas soprando em penas fincadas ao chão. Eram também criações dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitam todos os rios e igarapés (MUNDURUKU, 2005, p. 09).

Quem criou o mundo e suas paisagens? E quem as transformou e vem transformando até seu estágio atual? O que vejo ao meu redor se trata de (re)criação de Deus ou minha? As perguntas apresentadas ecoaram, no momento da leitura do conto, nas vozes de estudantes da educação básica ao buscar compreender o mundo à sua volta e, em decorrência, em que medida a ação humana é responsável por sua mudança, assim como pela degradação do seu espaço.

Tais questionamentos nos instigam a refletir, para além da tentativa de problematizá-los e respondê-los, acerca das variadas maneiras que crianças e jovens, de diferentes etnias, são levados a lidar com o espaço geográfico que os cercam e, por consequência, como o entendem: se fruto não somente da ação natural, mas também da ação humana, na alternância entre tempo geológico e tempo histórico.

Bertrand (1971) impele-nos a refletir acerca desse espaço não apenas como a junção e correlação de causas naturais, mas como "[...] resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução. (BERTRAND, 1971, p. 02).

A partir do que nos expõe Bertrand (1971) outras indagações (re)surgem: quais os entrelaçamentos entre meio ambiente e cultura? Que interfaces podem ser estabelecidas entre natureza, paisagem, sociedade(s) e preservação ambiental? Qual(ais) abordagem(ns) pedagógicas possíveis e viáveis? De que forma(s) a complexidade histórica, social, econômica, política, cultural e estética viabiliza (m) compreensões plausíveis acerca da paisagem atual?

Ao compreender, com Ab´Saber (2003), a paisagem como herança, em sua totalidade semântica e discursiva, permitimo-nos dialogar com toda dimensão ética e estética que tal problematização nos impõe, impelindo-nos à necessidade de refleti-la, na escola, pela via da historicidade e da diversidade cultural e étnica, haja vista a inerência do pertencimento e responsabilidade social que tal abordagem pode propiciar.

Logo, problematizar a paisagem terrestre pela via da literatura e, mais especificamente, pela abordagem sistemática de mitos indígenas, possibilita-nos compreender que o mundo e todos os aspectos que o engendram constituem-se como patrimônio comum a todos os seus habitantes e, nessa perspectiva, "[...] desde os mais altos escalões do governo e da administração até o mais simples cidadão, todos têm uma parcela de responsabilidade permanente, no sentido da utilização não-predatória dessa herança única que é a paisagem terrestre" (AB´SABER, 2003, p. 10).

Acreditamos, pois, que tal abordagem possibilita-nos evidenciar as transformações históricas, sociais e culturais implicadas na gênese da ocupação humana na Terra,

por meio da riqueza estética e plural proporcionada pela literatura indígena, uma vez compreendermos com Peres (2017, p. 115)

> [...] que a escrita indígena traz uma poética milenar que agora é individual e coletiva. Individual porque o autor (ou a autora) se reconhece como sujeito histórico de um processo social; e coletiva pelo fato de que, em sua narrativa, ele traz as marcas da ancestralidade em que a natureza fala pelos seres materiais e espirituais, o que também significa que esta narrativa, a mítica, é de pertença coletiva.

Com essa perspectiva e atentos à pluralidade étnico-cultural inerente aos povos originários da Terra, a qual é refletida pela sua produção literária, bem como na possibilidade de assegurarmos, efetivamente, na escola, o cumprimento da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, "resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil", compreendemos a pertinência do enfoque pedagógico da temática geográfico-ambiental, bem como da desmistificação do discurso ideológico que a engendra, pela via da literatura indígena, buscando uma abordagem interdisciplinar, com o entrelaçamento, principalmente, das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa.

Ao encontro do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar que contemple uma metodologia que aborde e estabeleça relação entre os saberes dos dois componentes curriculares requeridos, bem como de outros que se aventarem necessários, e integre e articule os conhecimentos inerentes à leitura de textos literários, encontramos atuando na escola, lócus de desenvolvimento do Projeto, os estudantes *residentes* do Programa Residência Pedagógica – subprojeto Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Espírito Santo, os quais já se encontravam entrosados com os discentes *público-alvo* do projeto e imersos nas atividades didático-pedagógicas referentes ao trabalho com os processos linguístico-discursivos.

O Programa Residência Pedagógica, oriundo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem como fim maior possibilitar a implementação de projetos de iniciação à docência por meio da parceria entre as Instituições de Ensino Superior e escolas de educação básica, intentando incrementar a formação inicial e continuada de professores, bem como auxiliar nos processos de ensino aprendizagem dos estudantes das etapas do ensino fundamental e do médio, pela via da reflexão teoria e prática. Com esse intuito, o referido Programa, mais especificamente com o subprojeto Língua Portuguesa, esteve presente em suas duas primeiras edições, respectivamente nos anos de 2018 e 2020, na escola-campo *lócus* de desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar, ou seja, por quatro anos consecutivos. Portanto, a participação dos estudantes residentes tornou-se imprescindível para o desenvolvimento do Projeto, haja vista sua integração e entrosamento junto aos estudantes da escola-campo, como também pelo sedimentado conhecimento da realidade escolar e participação em projetos anteriormente desenvolvidos.

Assim, o trabalho com a literatura já era parte integrante das atividades desenvolvidas pelo referidos licenciandos e, nesse sentido, a incorporação a um novo projeto, agora com a especificidade de outra disciplina integrante – a Geografia – tornou-se desafiadoramente instigante pela possibilidade do desenvolvimento da dialogia e da discursividade em seu amplo potencial, alcançando, quiçá, diálogos com a realidade vivencial do estudante e sua visão existencial mais ampla.

Com essa perspectiva e, para além, objetivando problematizar as questões que envolvem a degradação e preservação do nosso planeta, o presente artigo tem como propósito dar a conhecer uma prática pedagógica, que se pretendeu interdisciplinar, dialógica e discursiva, desenvolvida em uma escola municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, que atende estudantes das etapas do ensino fundamental I e II (anos iniciais e finais), a qual intentou fomentar a compreensão do planeta e dos povos que nela habitam como corresponsáveis pela perpetuação de sua existência.

Logo, no encalço da aproximação com preeminentes referenciais, os quais balizaram nosso *olhar* para os dados produzidos, ao encontro das análises a eles referentes, nosso estudo tem como principal objetivo evidenciar a prática pedagógica, entrelaçada com Geografia e Língua Portuguesa, desenvolvida por meio do Projeto de Intervenção Interdisciplinar "Narrativas dos Povos Originários", proposto e desenvolvido, de forma colaborativa, por docentes das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa e estudantes residentes, licenciandos do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Língua Portuguesa/Ufes, em uma escola municipal de Vitória/ES, no ano de 2021. Buscamos também alcançar alguns objetivos específicos, a saber: - investigar possibilidades e desafios de uma abordagem pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar, que reúna a especificidade da Geografia e da Língua Portuguesa; - problematizar questões que tangenciam o enfoque, pela via da literatura, da paisagem como herança, ao encontro de uma abordagem pedagógica sistemática; - compreender viabilidades e limites de uma abordagem pedagógica que, por meio do trabalho colaborativo entre licenciandos e docentes, incida na formação inicial e continuada de professores, promovendo a reflexão teoria e prática; - problematizar o trabalho com o texto literário, em especial o não canônico, com enfoque para a literatura indígena, primando por uma perspectiva dialógica e discursiva.

Ao encontro da problematização dos objetivos elencados, o estudo, metodologicamente, ancora-se em um estudo de caso, com vistas a dar a conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido por docentes das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa de uma escola pública de ensino fundamental I e II em colaboração com licenciados participantes Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo – subprojeto Língua Portuguesa.

O estudo justifica-se pela premência de se problematizar e buscar alternativas didático-metodológicas para a abordagem das questões que envolvem a degradação e preservação do meio ambiente junto aos estudantes da educação básica, no que tange principalmente ao seu olhar e lidar com o espaço terrestre que habitam, bem como

possibilitar o contato e envolvimento com o texto literário, principalmente o não-canônico, com evidência para a literatura produzida pelos povos originários responsáveis pela formação da população brasileira, em especial a indígena.

O DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS

> Rairu desceu pelo mesmo buraco do tatu. Quando chegou reuniu todo mundo e falou das maravilhas que havia no mundo de cima e que queria que todos subissem pela corda para conhecer este novo mundo. Os primeiros a subir foram os feios e preguiçosos, porque estes imaginavam que iam encontrar alimentos com muita facilidade e nunca mais precisariam trabalhar. Depois subiram os bonitos e formosos. No entanto, quando estes últimos já estavam quase alcançando o topo, a corda arrebentou e um grande número de gente bonita caiu no buraco e permaneceu vivendo no fundo da Terra (MUNDURUKU, 2005, p. 11).

Conforme anunciado, buscamos prescrutar o que nos dizem os autores selecionados, nomeadamente: Aziz Ab'Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Cândido (2004), Zilberman (2009), Munduruku (2005, 2012), Adichie (2019) e Krenak (2019); ao encontro de um enfoque mais apurado e sensível para nossa temática de estudo, bem como relativamente aos desdobramentos decorrentes do desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar proposto para análise.

Assim, objetivando a aproximação com os dois campos de conhecimento em confluência neste artigo, - Geografia e Língua Portuguesa -, *damos a conhecer* o diálogo tecido com os referidos autores, com ênfase sempre nos entrelaçamentos que se faziam ressaltar quando do planejamento e do desenvolvimento da prática pedagógica evidenciada.

A Paisagem como herança

Desde os anos iniciais do ensino fundamental quando da gênese de nossos estudos relativos à paisagem, apresentamos essa categoria da ciência geográfica como "é tudo o que podemos ver", "tudo que a nossa vista alcança num olhar", tendo como base inicial apenas a observação. Observamos os elementos naturais e artificiais que compõem o meio no qual estamos inseridos e somos levados a compreender que também fazemos parte da paisagem e que ela é reflexo da relação homem-natureza.

Toda paisagem é carregada de singularidades e especificidades, fazendo com que cada uma seja única, conduzindo o observador a analisar cada elemento de forma particular, mas ao mesmo tempo percebendo que os componentes se encontram articulados e integrados, podendo ser criados e recriados ao longo do tempo.

Alguns autores que tratam dessa categoria da Geografia no auxiliam a dialogar sobre essa temática, no sentido de compreender e analisar a paisagem como herança. Ab'Sáber afirma que:

> Todos os que se iniciam no conhecimento das ciências da natureza - mais cedo ou mais tarde, por um caminho ou por outro - atingem a ideia de que a paisagem é sempre uma *herança.* Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos, patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades (AB'SÁBER, 2007, p.09).

Nessa perspectiva, o autor nos permite refletir que para entendermos a paisagem na qual estamos inseridos, devemos buscar no passado como esses processos, naturais e humanos, se estabeleceram para que assim possamos compreender a realidade hoje vivida e vivenciada.

Outro apontamento importante realizado por Ab'Sáber (2007, p.10) diz respeito ao uso não-predatório dessa herança única que é a paisagem terrestre. Traz um alerta para que todos façam uso sustentável e racional do ambiente e que para tanto deve-se conhecer e entender esses espaços e paisagens em todas as suas esferas.

O professor Milton Santos também teceu, em suas obras, considerações muito relevantes a respeito da paisagem. Para Santos (2012, p. 66), "a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza".

Portanto, nessa relação homem-natureza, os seres humanos atuam como agentes transformadores e modeladores da paisagem através das atividades que desenvolvem, conferindo marcas culturais e identitárias importantes para a compreensão do espaço.

Nas nossas mediações com os alunos, precisamos aprofundar o diálogo a respeito da paisagem como herança fazendo com que percebam que esta conta uma história, revela o passado e ajuda a compreender o presente. Ao interpretar a paisagem, que é dinâmica e recheada de significados, nos cabe deixar em relevo toda a importância dos elementos que a constituem e que se encontram em constante interação, deixando marcas que vão auxiliar esse observador no entendimento da realidade.

A leitura e a literatura

Compreendemos a literatura como *microcosmo* do mundo e das existências que materializa. Nessa perspectiva, ler é encontrar e experienciar lugares, pessoas, contextos e ideologias e, com isso, se (re)encontrar em seu próprio tempo-espaço. Zilberman e Rösing (2009, p. 30), enfatizam que "compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca". Dito isso, ensejamos a leitura do texto literário na escola, para além de sua função utilitarista ou de fruição estética, também como possibilidade de reconhecimento, entendimento e redimensionamento pessoal e social de toda a realidade existencial do educando. Zilberman e Silva (2008, p. 17) reflete ainda que

> [...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

Ao encontro do que explicita Zilberman (2008, 2009), Cândido (2004), em analogia a uma edificação de tijolo e concreto, impele-nos à reflexão de que "toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*". Assim, metaforicamente, os tijolos dessa construção representariam papel preponderante em nossa organização mental, e, nessa perspectiva, o texto literário "[...] torna-se um fator que nos deixa mais capazes de organizar nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos sobre o mundo" (CÂNDIDO, 2004, p. 177, grifos do autor).

Assim, é acreditando, com Zilberman (2008) e Cândido (2004), na potência da literatura quando do enfoque das questões que nos permeiam, que a evidenciamos como mote do (re)pensar a paisagem que nos cerca e todos os aspectos que concorrem para sua modificação ao longo do tempo, seja pela ação natural ou pela atuação humana. Ao rever o mundo, via texto literário, o estudante poderá (re)processá-lo em sentido mais amplo, a partir da possibilidade de uma nova percepção de si e do outro que lhe é contemporâneo, numa perspectiva, simultaneamente, introspectiva e exotópica.

Tendo em mente tal potência, o texto literário impôs-se quando da elaboração de um projeto interdisciplinar que possibilitasse ao educando refletir e problematizar questões que tangenciam o enfoque da paisagem como herança, no sentido de um olhar reflexivo e crítico para sua própria realidade. Tal possibilidade impeliu-nos a questionamentos consequentes: que literatura privilegiar? Que texto(s) literário(s), em sentido ético e estético, emergiria de nossas reflexões? No encalço de nossas problematizações, encontramos Peres (2018) impulsionando-nos a refletir que a voz indígena, ao possibilitar, pela via da literatura, sua *autoexpressão*,

> [...] colabora para a compreensão cultural de outros povos e para o conhecimento da diversidade no Brasil. E ela também pode ser vista como um convite a outras formas de pensamento, fortalecendo o cultivo do reconhecimento e do respeito mútuos e impulsionando a imaginação do leitor brasileiro (PERES, 2018, p. 108-109).

Logo, ao nos convocar "[...] a conhecer diferentes mundos, culturas, saberes, epistemologias, pensamentos e expressões [...]" (PERES, 2018, p. 109), a literatura indígena também nos instiga a compreendê-los histórica, social e antropologicamente, no sentido de reverberá-los enquanto espaços imbuídos de reciprocidade e responsabilidade mútuas.

A literatura indígena *abraçou-nos*, pois, em toda sua plenitude e diversidade geográfica e linguística, e instigou-nos a conhecê-la e compartilhá-la com os estudantes, evidenciando sua memorialidade e ancestralidade inerentes, configurando-se como o desencadeador de nossa proposta didática.

Para além, a articulação "literatura indígena e problematização do espaço geográfico" reverberou-se na viabilidade de problematização, na escola, do olhar consueto que acabamos tendo sobre o próprio povo indígena, haja vista, como nos evidencia. Munduruku (2012, p. 223), "[...] a tipificação que a política indigenista oficial fazia da figura do indígena como algo, uma coisa, genérico e atrasado e que precisava ser trazido para a civilização". Logo, um enfoque no espaço escolar que promovesse a desmistificação e desideologização da figura do indígena jazia urgente, uma vez que, refletindo novamente com Munduruku (2012, p. 223), "[...] esta mentalidade paternalista era repetida à exaustão nos livros didáticos fartamente distribuídos às escolas primárias e secundárias, disseminando uma mentalidade negativa sobre nossos povos".

Acreditamos, portanto, que dialogar com os povos indígenas por meio de sua literatura, além de nos inserir no processo de humanização inerente ao próprio texto literário (CÂNDIDO, 2004), nos permitirá enveredar pela terra/Terra, como dela habitantes e coadjuvantes, no percurso de seu desenvolvimento no tempo e no espaço, conhecendo e reconhecendo em suas narrativas um chamado solidário e solitário para uma proposição outra frente a nosso planeta, nos atentando ao imperativo de Krenak (2019, p. 22) de que

> [...] todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda.

O Projeto de Intervenção como evento dialógico

Um Projeto que intente a articulação da literatura com as questões que perpassam nossa realidade contemporânea, na intenção de reverberar as questões históricas, sociais, culturais e político-ideológicas que a engendram, ao encontro de uma outra forma de lidar e conviver com nosso planeta, requer diálogo amplo com os pares e com os discursos que circulam nos diferentes domínios discursivos.

Nesse sentido, faz-se necessário o comprometimento de todos os envolvidos com uma abordagem dialógica e discursiva, que evidencie as diferentes vozes não somente presentes nos textos a serem estudados, como também as que se presentificam em sala de aula, quando do seu enfoque, possibilitando discussões, retomadas, ressignificações, entrelaçamentos, comparações, confrontos, etc.

Bakhtin, ao reconhecer o dialogismo como inerente às relações humanas, referenda-nos que "[...] é no diálogo das diferenças que a pessoa se descobre como sujeito (identidade) e descobre o outro em relação à raça, ao gênero, às deficiências, à cultura,

etc." (BAKHTIN, 1981, p. 32). Logo, "[...] a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica" (Ibidem, p. 339) e requer de nós a abertura do diálogo para e com o outro, haja vista a constituição social de nossa própria mente.

Ao evidenciar, pois, a língua como constitutiva das relações humanas, a perspectiva bakhtiniana nos impõe a alteridade como sentido da vida e, com esse entendimento, a necessidade da interação com o outro, reconhecendo seu mundo, seus valores, seus costumes, suas crenças e realidades, haja vista que "sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a *unidade biográfica*. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 170; grifos do autor).

Com esse entendimento, adentramos no planejamento do Projeto Interdisciplinar, bem como buscamos incrementá-lo e vivenciá-lo, compreendendo que "a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc." (BAKHTIN, 2018, p. 329).

A Epistemologia dos Povos Originários: a oralidade e a ancestralidade

O trabalho com a leitura/literatura pode promover, dentre outras contribuições no âmbito escolar, o acesso às narrativas da humanidade de maneira crítica, à medida que as propostas pedagógicas tragam um discurso literário também articulado à diversidade, para além do que a visão eurocêntrica nos insiste em impor.

Neste artigo, intentamos potencializar o que já foi produzido pelos povos indígenas para desconstruirmos estereótipos e compreendermos outras perspectivas do viver, em razão de ainda não encontrarmos muitas publicações de autores/as indígenas, bem como autores/as negras sendo trabalhadas de forma sistemática nas escolas, dialogando com nossas vivências.

Acreditamos que essa carência configura a perpetuação do silenciamento dessas vozes, evidenciada historicamente. Já o nosso tempo, é de resistência, é de romper estereótipos e a escola com a literatura assume esse papel de problematizar o que está oculto. Isso é de grande importância, haja vista a violência enfrentada pelos povos indígenas desde a colonização até os dias atuais. Ainda, urge fazermos parte dessa luta que é nossa também, por se tratar da manutenção do planeta em que vivemos.

Pelo exposto, recorremos a Krenak (2019), que nos alerta ao refletir sobre a ideia de humanidade - cunhada pela visão eurocêntrica -, que nos influencia há tempo, trazendo consequências desastrosas.

> A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p.11).

O autor continua sua reflexão, apontando que

> Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza (KRENAK, 2019, p. 67).

O Projeto de Leitura/Intervenção com a obra "Contos Indígenas Brasileiros", de Daniel Munduruku (2005) preconizou ensinar sobre diversidade cultural dos povos originários ao dar visibilidade aos 8 povos indígenas que foram apresentados no desenvolvimento das atividades. Com a voz dos mais velhos de cada povo -Munduruku, Nambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano, Guarani e Taulipang - era possível nos conectarmos com a memória para nos apropriarmos dos conhecimentos/saberes produzidos. Atentamos a alguns conceitos que precisavam ser retomados e problematizados, pois estabeleceria o diálogo que pretendíamos fazer. No exercício docente, evocamos autores indígenas, dentre os quais o próprio Munduruku (2005, 2012), Krenak (2019), Peres (2018), no sentido do aprofundamento de nossas pesquisas, com o encalço de evidenciar e dar transparência a três questões epistemológicas que se apresentavam emergentes, as quais evidenciamos seguidamente.

Munduruku (2019), ao encontro das nossas problematizações, evidencia que "a palavra índio perdeu o seu sentido. É uma palavra que só desqualifica, remonta a preconceitos. É uma palavra genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas"[5]. O autor enfatiza que a palavra indígena diz muito mais a respeito deles do que a palavra índio. Ao passo que a palavra "índio" gera uma imagem distorcida, a "indígena", quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros. A partir dessa observação, o título do Projeto foi definido em "Narrativas dos Povos Originários".

Além disso, Munduruku (2019) elucida os estereótipos que reproduzimos ao empregarmos a palavra índio sem refletirmos.

> Quando a gente usa a palavra índio, estamos nos reportando a duas ideias.
> Uma é a ideia romântica, folclórica. É isso que se comemora no dia 19 de abril. Aquela figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Há a percepção de que essa é uma figura que precisamos preservar, um ser do passado. Mas os indígenas não são seres do passado, são do presente.
> A segunda ideia é ideologizada. A palavra índio está quase sempre ligada a preguiça, selvageria, atraso tecnológico, a uma visão de que o índio tem muita terra e não sabe o que fazer com ela. A ideia de que o índio acabou virando um empecilho para o desenvolvimento brasileiro.

As ideias apresentadas pelo autor nos revelam como faz sentido usarem esse discurso e preservarem seu teor discriminatório nas disputas de poder. Ao fazermos a abertura do projeto no dia 19 de abril, consideramos pertinente e estratégico problematizarmos o termo "índio", substituindo-o por indígena e assinalando a primeira questão epistemológica a ser discutida no decorrer do Projeto de Intervenção.

Em diálogo com Chimamanda Adichie (2019), ao apontar que a história única cria estereótipos e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas, enquanto incompletos, endossam "o perigo de uma história única", pois desvalorizam a diversidade e silenciam outras vozes com uma proposta preconceituosa.

Essa outra questão epistemológica evidenciou-se quando, da produção do projeto, ao entendermos que o enfoque da literatura indígena permitiria não somente a abordagem da paisagem como herança, mas também uma outra perspectiva da história de nosso povo, que não pelo enfoque eurocêntrico e ideologizado, com o qual os estudantes mantiveram contato até então. Nesse sentido, Chimamanda salienta que "a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes e não como somos parecidos (ADICHIE, 2019, p. 27-28)

Peres (2018), ao afirmar a primordialidade da voz indígena para a literatura, em sua expressão originária, explica que

> As vozes ancestrais, a memória, a tradição e a oralidade, como pudemos perceber, são matérias para a expressão literária. Elas surgem no texto indígena não apenas na transposição do saber oral para o impresso, mas de modo criativo, reatualizado. (PERES, 2018, p. 09).

Entendemos, na voz da pesquisadora, a importância de adentrarmos na literatura indígena articulando a oralidade, a memória, a ancestralidade e tradição para nos apropriarmos da literariedade indígena. Nesse sentido, procuramos trabalhar a leitura dramatizada como modalidade oral, destacando a ancestralidade e oralidade, que se configuraram conjuntamente como nossa terceira questão epistemológica, enquanto conhecimentos que precisavam ser retomados a cada conto, a fim de consolidarmos esse conceito no Projeto de Intervenção.

O desafio de propiciar o encontro de estudantes com conhecimentos e saberes produzidos pelos povos originários da Terra, em cotejo com a problematização do espaço terrestre enquanto *espólio* social e cultural, exigiu uma leitura coletiva, atenta e um diálogo permanente com as questões epistemológicas apresentadas, para que mergulhássemos nas narrativas e possibilitássemos a apreensão das formas e conteúdos éticos e estéticos particulares à produção literária indígena contemporânea e, com isso, possibilitássemos a compreensão das modalidades orais e escritas da literariedade indígena como possibilidades de expressão da Ancestralidade do sujeito indígena, capaz de promover a dialogicidade não somente com o passado, mas principalmente com o presente e o futuro, no constante *vir-a-ser* de nossa existência.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR "NARRATIVAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS"

> Como eram muitos, Karú -Sakaibê quis diferenciá -los uns dos outros. Para que uns fossem Munduruku, outros Mura, Arara, Mawé, Panamá, Kaiapó e assim por diante. Cada um seria de um povo diferente. Fez isso pintando uns de verde, outros de vermelho, outros de amarelo e outros de preto. (MUNDURUKU, 2005, p. 11).

Com o objetivo de melhor evidenciar sua implementação, daremos a conhecer o processo de planejamento e desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar "Narrativas dos Povos Originários", trazendo, inicialmente, um resgate histórico do Projeto Institucional de Leitura gestado pela escola-campo desde o ano de 2012, passando pela inserção dos licenciandos do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Língua Portuguesa -, culminando nas atividades desenvolvidas durante o Projeto Interdisciplinar Narrativas dos Povos Originários, no ano de 2021, em contexto pandêmico.

O Projeto Institucional de Leitura e a inserção dos licenciandos do Programa Residência Pedagógica

Consideramos pertinente apresentar como o Projeto de Leitura da escola-campo foi se constituindo no percurso de reflexão da prática pedagógica, no tocante à formação do leitor literário, com a finalidade de descrever e analisar como o discurso literário pôde potencializar as aulas de Geografia e Língua Portuguesa em perspectiva interdisciplinar.

Implantado em 2012, o Projeto de Leitura, desenvolvido na escola-campo *lócus* de nosso estudo, denominado "Conquistando leitores, despertando escritores", foi inspirado no projeto de outra escola da rede municipal, com o objetivo principal de incentivar à leitura sistematizada nessa escola, estabelecendo a leitura de um livro por trimestre e aplicação de uma prova para avaliar o percurso formativo, perfazendo, ainda, uma prática tradicional, comparada ao que expomos/tratamos neste artigo.

Nesse período inicial, havia uma preocupação imediata em garantir o acesso ao objeto cultural livro de maneira efetiva e iniciar um trabalho com a literatura, já aventando possibilidades de adaptações ao projeto original pelo qual despertou o interesse, uma vez que preservávamos muito da metodologia da outra escola, no entanto era notória a intenção de imprimirmos uma identidade própria.

Um aspecto interessante nessa iniciativa foi a mobilização da leitura que se deu por todos os docentes ao planejarem suas aulas com as obras selecionadas e apadrinharem uma turma, bem como o gestor/diretor da escola, amante dos livros, que entrava nas salas e dialogava sobre as obras com os estudantes, sinalizando o seu envolvimento visceral com o projeto referido.

Essas ações promoveram uma formação leitora que se constituía/concretizava, não somente com a professora de Língua Portuguesa e bibliotecária, mas com todos os

professores que faziam parte dessa instituição de ensino. Nesse sentido, acreditávamos que, com essa iniciativa, fortaleceríamos a nossa proposta pedagógica, dando um contorno institucional, ao declararmos um retrato de docentes leitores, já que tal função, historicamente, era destinada unicamente à área de Língua Portuguesa.

Podemos inferir que, despretensiosamente, aproximávamos de um diálogo com Cândido (2004) ao tratar do aspecto formativo e humanizador da literatura:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2004, p. 188)

Desde o início de sua implementação, essa prática contribuiu para a inserção de vários temas do cotidiano, refletindo a vida e apropriando-se de conhecimentos por meio do processo educacional.

A partir dos resultados das avaliações de cada trimestre, depoimentos dos discentes e docentes da escola, questionamentos sobre a elaboração das atividades propostas e sobre os critérios de avaliação dos docentes, referentes a aspectos didático-metodológicos, houve necessidade de repensarmos a prática para que o projeto conseguisse enlear o grupo em perspectiva interdisciplinar. Foram feitas modificações que definiam um projeto mais autoral, incorporando aspectos didáticos-metodológicos próprios.

Em 2018, com a chegada de residentes na escola-campo, estabelecendo o diálogo entre universidade e escola, o projeto foi revisto e rediscutido. Ajustes foram realizados a partir das críticas, das avaliações, da oportunidade de repensar a prática à luz de diálogos permanentes (alunos, professores, residentes da Ufes com referenciais teóricos e metodológicos), trazendo novos eventos enunciativos.

Durante a pandemia da Covid-19, com a suspensão das aulas e restrição das atividades, fomos impulsionados a repensar a prática pelo formato do ensino remoto. Assim, diante do contexto pandêmico, a escola não somente planejou formações para nos conectarmos mediante o distanciamento causado pela suspensão das aulas, como também buscou aproveitar esse tempo para refletirmos a prática e aprofundarmos concepções concernentes à Proposta Político-Pedagógica da instituição, revivendo criticamente os projetos que fazem parte da organização escolar.

Em relação ao Projeto de Leitura, tendo em vista a formação literária dos estudantes, procuramos resgatar o que foi desenvolvido entre os anos de 2012 e 2019, em especial com os Anos Finais do Ensino Fundamental II, com o objetivo de desvelar fragilidades e potencialidades na relação da teoria e da prática constitutivas do trabalho docente, bem como avançar na proposta pedagógica do Projeto. Ao dialogarmos sobre a experiência com a formação leitora, apontamos a necessidade de ressignificar o trabalho com a leitura para o ano de 2020.

Mediante esse breve arrazoado, entendemos que descrever como o Projeto de Leitura foi desenvolvido na escola nos aproxima da relação teoria e prática – com todas as críticas, dúvidas, insatisfações, reinvenção, potência, alegria, conhecimentos, formação humana, (re)pensando a mediação da leitura literária na escola.

O desenvolvimento do Projeto: as atividades desenvolvidas e a perspectiva interdisciplinar

O momento de cuidado, vivenciado na pandemia do Coronavírus, inspirou-nos a falar sobre os Povos Originários, pois os povos indígenas podem nos ensinar a refletir sobre o cuidado com a vida, com a nossa casa comum: o Planeta Terra.

Assim, a literatura indígena foi nos conduzindo nesse movimento de compreensão e transformação da humanidade que habita em cada um de nós. Elencamos para tanto o enfoque do livro Contos Indígenas Brasileiros, de autoria de Daniel Munduruku. O livro traz 8 contos ao total, os quais foram trabalhados em sua totalidade no desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar Narrativas dos Povos Originários.

O recorte para este estudo: o enfoque de dois contos indígenas

Ao trabalharmos com os 8 contos durante, aproximadamente, os três trimestres do Projeto de Leitura, acumulamos muitas atividades, por isso, optamos por colocar em destaque, neste estudo, a prática pedagógica apenas a partir de dois contos do livro, objetivando ilustrar todas as etapas do projeto, quais sejam: o Povo Munduruku (Mito Tupi) "Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima" e o Povo Guarani (Mito Guarani) "O roubo do fogo".

A cada quinze dias, era feita a leitura de um conto, seguida das atividades desenvolvidas, as quais perpassavam todas as disciplinas. Portanto, quinzenalmente, os estudantes acessavam cada conto indígena, por meio de grupos de WhatsApp criados pela escola, para que pudessem realizar a leitura, que seria retomada posteriormente.

Concomitantemente à leitura dos contos, os estudantes deveriam fazer registros das questões que os levavam a refletir sobre a(s) temática(s) que ressaltavam de cada um deles. Para isso, sugerimos a organização de um caderno somente para essa finalidade, o qual denominamos Diário de leitura.

É importante pontuarmos que, no primeiro momento, evidenciamos uma limitação no acesso às atividades propostas, visto que a escola se encontra em uma região periférica do município e a maior parte dos estudantes não tinham acesso às tecnologias educacionais devido ao baixo poder aquisitivo. Em julho de 2021, as atividades presenciais foram retomadas no formato de rodízio, estabelecido pela Secretaria de Educação do Município. Nesse contexto, retomamos as atividades com os contos para assegurar o ensino-aprendizagem que fora comprometido.

No primeiro momento do processo de mediação, foi apresentado para os alunos o documentário "Falas da Terra", já sugerido na abertura do projeto, e dois vídeos em

que o autor do livro, Daniel Munduruku, se apresenta, fala sobre a educação indígena e problematiza o uso dos termos "índio" ou "indígena".

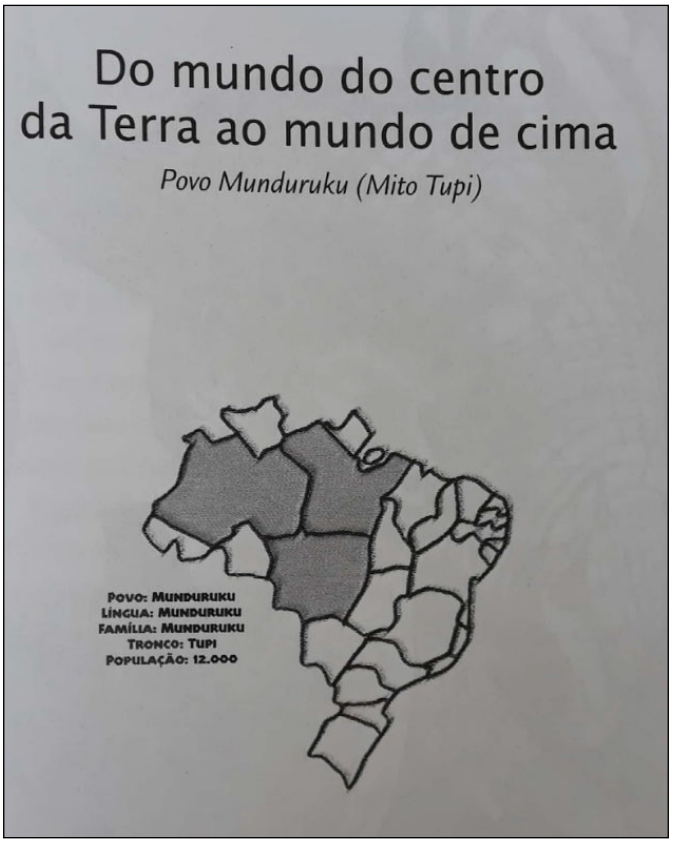
Mediante o contato com o autor do livro, via documentário, os estudantes mostraram-se surpresos com a inteligência e a capacidade de articulação de Daniel Munduruku, especialmente por se tratar de um "índio". Logo, com essa atividade foi possível aproximar os estudantes de algumas situações vivenciadas pelos indígenas, desmistificando estereótipos produzidos historicamente e ampliando seu horizonte social na perspectiva de conhecer a realidade do "indígena do presente".

O primeiro conto: o Povo Munduruku (Mito Tupi) "Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima"

No livro, a abertura de cada conto é realizada com a apresentação de um mapa onde constam informações sobre o povo indígena em questão, sobre a língua falada e a localização de seu território no Brasil, pontuando a diversidade cultural e linguística dos povos originários do nosso país. Exploramos, assim, logo no início da leitura, a ideia de pluralidade, ao nos referirmos aos povos indígenas em sua diversidade, ligados por seus territórios, culturas e línguas distintas.

Os mapas, não obstante apresentarem poucos elementos cartográficos de identificação, tinham a intenção de localizar o referido povo indígena de que se tratava o conto. A partir da observação desses mapas, os estudantes eram levados a identificar os estados brasileiros que se encontravam em destaque, a região administrativa em questão e a analisar se a ausência dos elementos cartográficos dificultava a leitura e interpretação. Com a mediação, os estudantes avançaram muito no processo de análise e interpretação dos mapas de localização e assim puderam desconstruir a ideia de que os povos indígenas se encontram apenas na região Norte (IBGE) do país.

As atividades cartográficas foram se repetindo ao longo das demais atividades sobre os contos indígenas. A princípio, nos pareceu repetitivo e, até mesmo, pouco criativo, mas depois percebemos que tais atividades eram extremamente necessárias para a consolidação dos objetivos da aprendizagem que tratam especificamente da leitura e análise cartográfica, tão importantes no trabalho geográfico.



Fonte: Contos Indígenas Brasileiros – Munduruku (2005).

Figura 1. Mapa – Povo Munduruku no território brasileiro.

O primeiro conto enfocado, "Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima", originou-se com os Munduruku. Demos a conhecer como Karú-Sakaiabê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso, enfeitando a Terra para que pudéssemos cuidar da obra que criara.

A partir dessa narrativa, foi possível trabalharmos o discurso indígena encarnado do conhecimento ancestral e apreendido pelos sons das palavras dos avós. Destacamos a oralidade como instrumento de transmissão da tradição (a memória e a ancestralidade dos Povos Originários) e a recente transcrição para a escrita. Pedimos que os alunos (re) lessem o conto para compreenderem a importância das duas divindades mencionadas pelo povo Munduruku. Temos Karu-Sakai Abê como o criador, o responsável pela criação do mundo, seus habitantes, dentre outras coisas. Já Rairu é o amigo de Karu, que gosta de se divertir e também ajuda Sakaiabê quando necessário.

A presença dessas entidades indígenas nas narrativas traduzia a forte relação dos povos originários com a floresta e com a memória evidenciada no discurso indígena, já nos auxiliando no conceito de ancestralidade.

Para endossarmos esse aspecto, os estudantes foram conduzidos a identificar a relação com o passado por meio da figura dos avós, que seriam os guardiões da memória, já que marcam o que foi vivido pelos antepassados. Assim, reafirmamos a importância

dada aos avós no conto indígena, destacando alguns trechos da narração: "contam os velhos que foi ele quem criara", "assim contam os velhos sobre a vinda dos Munduruku ao mundo de cima" e "contam nossos avós que foi assim". Ao longo dos oito contos, optamos por retomar essa discussão para que esse conceito fosse consolidado. Constatamos que os estudantes foram percebendo essa marca que constituía a estética literária indígena.

Durante a interação, como se tratava do primeiro conto, discutimos também a ausência da narrativa indígena na escola, bem como a lei nº 11.645/08 que assegura a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Pela interação, os estudantes revelaram que só tiveram contato com algumas lendas nos anos anteriores de autores não indígenas e desconheciam a lei. Nós, professores, reconhecemos as lacunas que emergiram do currículo escolar sob esse aspecto.

Procuramos explicar que os sistemas linguísticos utilizados pelos povos indígenas são idiomas, tão importantes e complexos quanto a língua portuguesa. No processo de mediação, aproveitamos para refletir sobre a extinção de muitas línguas indígenas no Brasil, atrelada à devastação e a disputas de terras.

Explicamos que a palavra "terra" é carregada de sentidos. No conto, essa palavra aparece muitas vezes, confirmando a importância que tem para os povos originários. Trouxemos a reflexão de que nem sempre a mesma palavra traz o mesmo significado e isso pode estimular o leitor a construir um sentido em sua leitura. Considerando esse conto indígena, de Daniel Munduruku, os alunos consultaram o verbete terra para identificar os significados dessa palavra no conto, sendo enfatizado o caráter polissêmico inerente aos vocábulos de nossa língua.

Com essa questão, também oportunizamos o diálogo sobre a situação das terras indígenas em nosso país, orientando os estudantes a identificarem e analisarem a interação modeladora da cultura sobre a natureza na produção de diferentes paisagens do Brasil e do mundo. Alguns alunos se recordaram do vídeo "Falas da Terra", uns manifestando empatia e indignação com os problemas que os indígenas enfrentam, outros revelando espanto ao falar que não sabiam que os povos indígenas tinham seus direitos desrespeitados.

Para enraizar essa noção plural das línguas indígenas, propusemos uma pesquisa sobre as palavras de diversas línguas indígenas que são usadas em nosso vocabulário, dando ênfase às palavras de origem tupi no texto. Os estudantes ficavam surpresos com as descobertas.

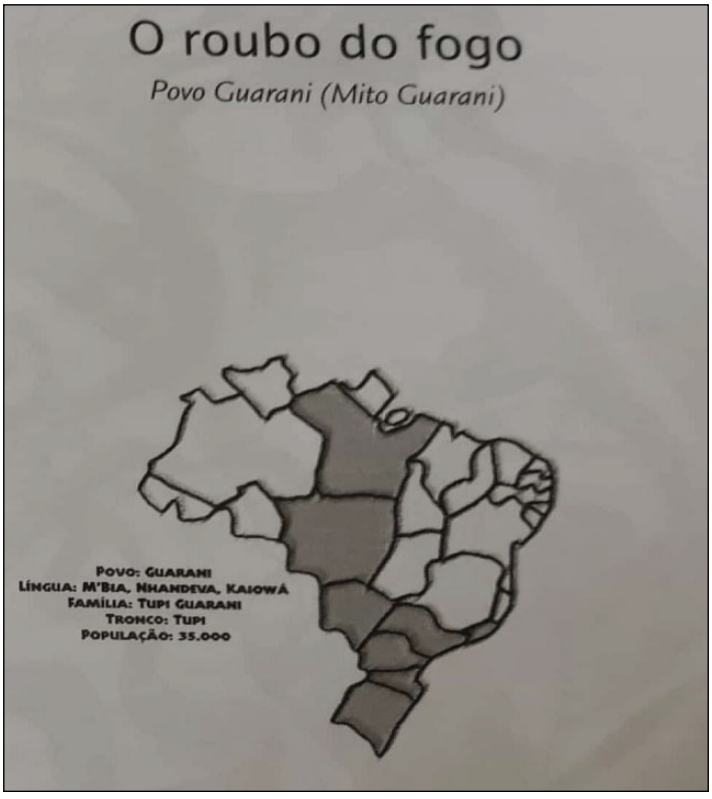
A partir das atividades desenvolvidas com o primeiro conto, foi possível evidenciar, juntamente com os estudantes, o reconhecimento das diferentes formas de relacionamento com a natureza de diferentes grupos sociais, como indígenas e quilombolas, bem como levá-los a identificar e avaliar o impacto das transformações socioculturais, socioambientais e socioeconômicas nas sociedades tradicionais, trazendo a interlocução com o desastre ambiental da cidade de Mariana/MG, acontecido no ano de 2015. Destacamos, com esse enfoque, a relação que a sociedade urbano-industrial mantém com o meio ambiente, de exploração e mais predatória, em contraponto à relação mais sustentável que os povos tradicionais mantém com o espaço terrestre.

O segundo conto: Povo Guarani (Mito Guarani) "O roubo do fogo"

O segundo conto trabalhado, intitulado "O roubo do fogo" é advindo do povo Guarani. Os Apopocúva-Guarani queriam conquistar o fogo para mantê-los aquecidos, além de para poderem cozinhar e assar seus alimentos.

Ressaltamos que conhecer um pouco do Povo Guarani é conhecer também um pouco sobre a origem do povo capixaba, pois temos a herança guarani em nossa cultura e em nossa língua. Há aldeias dos Guarani que resistem com suas tradições, no município de Aracruz/ES.

Na análise e interpretação do mapa de abertura do Conto 2, ao realizar o trabalho de identificação dos estados e das regiões administrativas das quais fazem parte, os estudantes notaram que o estado do Espírito Santo não estava assinalado, pois muitos haviam participado de uma aula de campo, em 2019, nas aldeias Guarani presentes no município de Aracruz/ES e puderam certificar-se da presença dessa etnia em nosso estado.



Fonte: Contos Indígenas Brasileiros – Munduruku (2005).

Figura 2. Mapa – Povo Guarani no território brasileiro.

Foi um conto que trouxe encantamento aos estudantes, pois além de terem gostado do enredo, puderam ouvir a narrativa na voz de uma pedagoga da escola - que é contadora de histórias - juntamente à apresentação de um vídeo, editado e produzido por um pedagogo, e exposto no momento da narração.

O fogo foi uma descoberta importante para a humanidade, trazendo muitas mudanças. Inicialmente, pedimos que imaginassem como os povos viviam sem o fogo e inferissem acerca dos problemas enfrentados pela humanidade nesse período histórico. Depois de dialogarmos, propusemos uma pesquisa para aprofundar o assunto.

Nas interlocuções, colocamos em relevo que vários elementos (palavras, expressões) contidos nas narrativas literárias materializam a modalidade oral (falada) da língua. Com isso, podem deixar suas marcas linguísticas, conforme o interesse, a intenção e a finalidade de cada discurso. Novamente, trouxemos a indagação sobre a presença de alguma marca de oralidade no Conto e verificamos que alguns estudantes ainda estavam com dúvidas. Por isso, refizemos essa pergunta na atividade do conto seguinte (Conto 3) a fim de retomarmos a questão e dissiparmos possíveis dúvidas.

Seguidamente, comparamos discursos literários de autores indígenas ao estabelecermos uma relação intertextual entre o conto "O roubo do fogo" e um trecho da tradução do poema "Junto ao fogo" da escritora paraguaia Suzy Delgado[6] com a intenção de mostrar que os Guarani estão presentes ainda em diversos países que fazem fronteiras com o Brasil.

Com "O roubo do fogo", podemos identificar que alguns termos vão aparecendo e reaparecendo na construção do texto trazendo uma nova informação. Exploramos, nessa experiência, as substituições da palavra fogo, no processo de referenciação textual, desvelando em diálogo com os estudantes, os sentidos que essa palavra foi tomando no decorrer do Conto, para dar sequência à narrativa.

Reportamo-nos como as substituições da palavra "fogo" adicionavam novas informações à história, por exemplo: ao ler que os urubus construíram uma *grandiosa fogueira* para assar Nhanderequei, o leitor apreende que essas aves de rapina possuíam acesso abundante ao elemento fogo. Quando, logo após, o herói ordena que as aves e animais recolham *as brasas ardentes*, aprendemos que o objetivo é carregar *pequenas chamas* do ninho dos urubus, de acordo com a capacidade de transporte de cada aliado. Ao conferir que os animais só conseguiram obter *carvão e cinzas*, o leitor é informado que o plano aparentemente falhara, uma vez que o herói e seus aliados somente obtiveram o elemento em sua forma apagada, que era inútil, uma vez que eles não sabiam acender as chamas. No entanto, com a revelação de que o Cururu foi capaz de salvar uma *pequena brasa*, o leitor é despertado para o fato de que uma *pequena chama* sobreviveu ao embate e, graças a ela, o herói foi capaz de aprender a alimentar e a controlar o fogo. Com essa mediação e raciocínio, foi possível evidenciar com os estudantes a criatividade e inventividade presentes no Conto e, nesse sentido, a riqueza estética que lhe é inerente, o que, por muitos, dentre os docentes, não era ainda percebida.

Buscamos mostrar aos estudantes que, em outros contextos, o fogo pode tornar-se ameaçador, provocando, dentre outras questões, a devastação do meio ambiente. Para tal, dialogamos com charges no sentido de, por meio do intertexto, sedimentar uma dimensão crítica. O fogo que aparece nas charges não tem o mesmo significado apresentado no conto indígena, pois, nelas, somos alertados para o perigo do seu uso irresponsável, ao passo que o conto indígena nos ensina a importância desse mesmo elemento quando usado de forma inteligente.

As questões ambientais foram retomadas quando tratamos das diferentes paisagens que compõem nosso país, em especial aquelas que são ocupadas pelos povos indígenas e que estavam, naquele momento, passando por sérios prejuízos relativos ao uso indevido do fogo. A maioria dos indígenas do Brasil pratica a agricultura segundo a técnica da Coivara, idêntica à de outras populações que habitam a região tropical e, com a sua abordagem, os estudantes puderam compreender melhor a importância do fogo para os povos indígenas.

Refletimos que a prática da Coivara é transmitida oralmente e que as modificações causadas por ela na paisagem não são prejudiciais à biodiversidade quando respeitam o intervalo de cada ciclo, e ainda, são benéficas para a nutrição do solo. Assim, retomamos a ideia de que a paisagem é uma herança, tendo em vista que, nessas situações, algumas marcas dessa prática agrícola ficam ali registradas.

Outro ponto que levantou muito interesse e participação dos estudantes foram as notícias divulgadas na época acerca das queimadas que devastavam diferentes regiões, principalmente no cerrado e na região Amazônica, havendo repercussão nacional e internacional. Com a divulgação dessas notícias, aliado ao discurso de algumas autoridades brasileiras, muitas pessoas acreditavam que os enormes incêndios causados nas matas eram realizados pelos povos indígenas. Pudemos problematizar essas questões com os estudantes e refletir que essa crença não condiz com a realidade. Debatemos, então, as diferenças entre os incêndios criminosos, a prática da coivara e as causas naturais que podem levar à perda da biodiversidade e aumento da emissão de gases poluentes na atmosfera.

Para além, problematizamos o uso indevido do fogo nas áreas urbanas, especialmente com a queima do lixo, nesse mesmo período em que as queimadas estavam em evidência, e os impactos que trouxe para a população, em especial em um momento em que vivíamos o ápice da pandemia do Covid 19, que se caracteriza, exatamente, pela incidência de uma infecção respiratória aguda.

Portanto, a partir desse conto, conseguimos entrelaçar conhecimentos linguísticos, dentre os quais a intertextualidade e a polissemia, com conhecimentos da Geografia, que focaram o uso do fogo, as queimadas criminosas e a responsabilidade individual e coletiva com o meio ambiente, ou seja, a paisagem como herança de nossas ações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (FINAIS): ABRINDO-NOS AO DIÁLOGO...

Podemos afirmar que o Projeto desenvolvido possibilitou o aprendizado individual e coletivo daqueles engajados na elaboração das atividades, na busca de textos informativos e na mediação com os estudantes, mas também nos reportou ao respeito ao Movimento Indígena, à ancestralidade, à oralidade e à importância do enfoque da literatura indígena, não indianista, no currículo escolar.

> [...] O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado. Por isso, e muito

> mais, devemos encontrar mecanismos para a manutenção da cultura indígena, primordial para o surgimento da nação brasileira. Não podemos mais pensar em um indígena da época da invasão colonizadora, uma figura petrificada no tempo, que foi estereotipada ao longo de todo o processo de formação de nossa nação brasileira. O indígena de hoje deve também ser pensado como um indivíduo que está inserido no meio da sociedade – logicamente sem deslembrar que fazem parte de uma cultura que tem sua singularidade –, que pode ser e agir como qualquer outro indivíduo, sem esquecer sua cultura originária. (HAKIY, 2018, p. 37-38)

Acreditamos que, para que os educandos sejam capazes de valorizar saberes produzidos pelos povos originários da Terra, para além de reconhecer suas contribuições à formação da identidade nacional e apreender a pluralidade cultural de seu país, cabe ao professor descolonizar a sala de aula por meio de uma abordagem sistemática e interdisciplinar.

Através do Projeto Interdisciplinar em pauta, os alunos foram levados a olhar para os povos indígenas rompendo com uma lente colonial e reconhecendo suas contribuições para a sociedade da qual também fazem parte. Para além, tanto a leitura quanto a escuta das narrativas dos povos originários são responsáveis por expandir o repertório sociocultural dos estudantes, que, agora, encontram-se capazes de dialogar com novas referências e relacioná-las às demais áreas de conhecimento.

O aprendizado aqui posto, cabe lembrar, não é unilateral. Ao lado dos educandos, professores e licenciandos adquiriram novos saberes, aprofundaram leituras e construíram novos olhares - menos marcados pelo eurocentrismo e pelo processo de colonização.

Reiteramos, pois, a potência da literatura indígena, no enfoque de questões que tangenciam a paisagem como herança, evidenciando, assim, uma prática pedagógica interdisciplinar que, primando pela dialogia e pela discursividade, possibilitou a compreensão de nossa corresponsabilidade perante a manutenção da sócio-biodiversidade de nosso planeta.

NOTAS

5 Em entrevista à Amanda Rossi em 19/04/2019, da BBC News Brasil em São Paulo. Versão original em 19 de abril de 2019. Disponível em: <https://search.folha.uol.com.br/search?site=online&q=%2522amanda+rossi%2522&src=redacao>. Acesso em 12/03/2021.

6 Suzy Delgado: Escritora paraguaia. Uma das imagens mais recorrentes em sua poesia, símbolo de toda a cultura paraguaia de expressão guarani, é o tataypy, lugar na habitação camponesa onde se acende e se mantém o fogo aceso. A escritora, com o propósito de manter viva a chama dessa tradição, dedica-lhe todo um livro, o Tataypýpe, e através da palavra poética consegue reviver/reacender a própria língua materna, despertando-a e levantando-a de seu suposto apagamento. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/1833/1417>. Acesso em 13/03/2021.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades regionalistas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na Poética de Dostoievsky**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global** – esboço metodológico. Tradução Olga Cruz. São Paulo: IGEOUSP, 1971. 27 p. (Cadernos de Ciências da Terra, 13).

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU. Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU. Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012 – (Coleção Educação em Foco. Série Educação, História e Cultura).

MUNDURUKU. Daniel. Entrevista concedida à Amanda Rossi em 19/04/2019. **BBC News Brasil**. São Paulo. Versão original em 19 de abril de 2019. Disponível em: >https://search.folha.uol.com.br/search?site=online&q=%2522amanda+rossi%2522&src=redacao>. Acesso em 12/03/2021.

PERES, Julie Stefane Dorrico. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade** - Igarapé, Porto Velho, v. 5, n. 2, p. 107-137, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2887>. Acesso em: 09 abr. 2021.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD – Associação de Leitura de Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da; ROSING, Tania M. K. Orgs. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. Coleção Leitura e formação.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. Ed 7ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3081

VARIAÇÃO DO IMPERATIVO GRAMATICAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: REPRESENTAÇÕES EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA JOVEM E DO CHICO BENTO MOÇO

VARIATION OF THE GRAMMAR IMPERATIVE IN BRAZILIAN PORTUGUESE: COMIC REPRESENTATIONS BY "TURMA DA MÔNICA JOVEM" AND "CHICO BENTO MOÇO"

VARIACIÓN DEL IMPERATIVO GRAMÁTICO EN PORTUGUÉS BRASILEÑO: REPRESENTACIONES CÓMIC DE "TURMA DA MÔNICA JOVEM" Y "CHICO BENTO MOÇO"

Carolina Barroca Faria[1]
Maria Marta Pereira Scherre[2]

RESUMO: Com base na concepção de variação ordenada (LABOV, 2008 [1972]), analisamos a variação do imperativo gramatical em quadrinhos da Turma da Mônica Jovem (TMJ) e do Chico Bento Moço (CBM), de Maurício de Sousa. Nessas revistas, o imperativo é expresso no indicativo (**Deixa** o robô proteger você!) ou no subjuntivo (**Deixe** que eu lute por você, princesa!) no contexto do pronome você e/ou com negação pré-verbal (Não **deixa** ele escapar!). Nesses casos, a tradição gramatical só registra imperativo no subjuntivo. Identificamos 4.235 dados em 89 revistas da TMJ e 1.010 em 28 revistas do CBM, submetidos a tratamento estatístico. Discutimos o efeito dos personagens e da polaridade/contexto pronominal. Enfatizamos a representação de Chico Bento com menos usos de imperativo no indicativo no cenário universitário. Comparamos essa representação social com pesquisas da Turma da Mônica criança, em que Chico Bento é um dos protagonistas do espaço rural, líder de imperativo no indicativo.

Palavras-chave: Variação linguística. Português Brasileiro. Imperativo gramatical. Turma da Mônica Jovem. Chico Bento Moço.

1 Pesquisadora de Iniciação Científica do Curso de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) - Brasil, com bolsa de pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado do Espírito Santo). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3421-1503. E-mail: carol_barroca@hotmail.com
2 Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) - Brasil; Pesquisadora I-B do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); e Pesquisadora colaborada plena da UnB (Universidade de Brasília). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2977-0431. E-mail: mscherre@gmail.com

Agradecimento: Eu, Carolina Barroca Faria, agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro em meu primeiro ano de pesquisa, 2019-2020, e à FAPES em meu segundo ano nessa caminhada, 2020-2021. Eu, Maria Marta Pereira Scherre, agradeço ao CNPq, pelo apoio que recebo desde 1984.

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: Based in the orderly variation concept (LABOV, 2008 [1972]), we analyzed the variation in the grammatical imperative in *Turma da Mônica Jovem* (TMJ) and *Chico Bento Moço* (CBM) comic books. In such publications, imperative is expressed in its indicative form (***Deixa*** *o robô proteger você!*) or in its subjunctive form (***Deixe*** *que eu lute por você, princesa!*) in the *você* pronoun context, and in preverbal negation sentences (***Não deixa*** *ele escapar!*). In such cases, grammar tradition records the imperative in subjunctive form. We identified 4,235 data in 89 TMJ, and 1,010 data in 28 CBM, submitted to statistical treatment. We discussed effects of characters and polarity/pronominal context. We highlighted that Chico Bento uses less imperative in the indicative in the university environment. We compared this social representation with the research of *Turma da Mônica* children's version, in which *Chico Bento* represents rural setting, and widely uses imperative in its indicative form.

Keywords: Linguistic Variation. Brazilian Portuguese. Grammatical Imperative. Turma da Mônica Jovem. Chico Bento Moço.

RESUMEN: Basadas en la variación ordenada (LABOV, 2008 [1972]), analizamos la variación del imperativo en *Turma da Mônica Jovem* (TMJ) y *Chico Bento Moço* (CBM), cómics de Maurício de Sousa. En ellos, el imperativo está en el indicativo (***Deixa*** *o robô proteger você!*) o en el subjuntivo (***Deixe*** *que eu lute por você, princesa!*) en el contexto de *você* y/o con negación preverbal (*Não* ***deixa*** *ele escapar!*). En estos casos, la tradición gramatical registra el imperativo en el subjuntivo. Identificamos 4235 datos en 89 revistas de TMJ y 1010 en 28 de CBM, bajo tratamiento estadístico. Tratamos del efecto de los personajes y de la polaridad/contexto pronominal. Enfatizamos la representación de Chico Bento en la universidad como la de menos usos del imperativo en el indicativo. Comparamos esta representación social, con investigaciones de *Mónica y sus amigos*, cuando Chico está en lo rural, con más formas del imperativo en el indicativo.

Palabras clave: Variación lingüística. Portugués de Brasil. Imperativo gramatical. Turma da Mônica Jovem. Chico Bento Moço.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a sociedade passou e passa por constantes alterações e que as variações e as mudanças são inerentes aos sistemas linguísticos, inseridos no seio social. Por isso, a fala atual diverge da fala de antigamente. Sendo assim, estudos sobre a relação entre língua e sociedade foram desenvolvidos em uma das diversas subáreas da Linguística, a Sociolinguística, que guiou a presente pesquisa. Mais especificamente, a análise foi feita sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, consolidada a partir das ideias de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968] e Labov (2008 [1972]), que abordam a língua como um sistema heterogêneo e ordenado. Esses autores estabelecem claramente que,

para analisar a variação e a mudança linguística, é necessário que sejam observados os fatores sociais, além dos fatores linguísticos, pois entendem que o contexto social e a vivência dos indivíduos são aspectos fundamentais para o modo como a língua é falada.

Além disso, a tradição gramatical brasileira explicita que as diferentes formas verbais do imperativo de segunda pessoa se organizam sistematicamente a partir do modo indicativo (formas consideradas próprias) e do modo subjuntivo (formas supletivas ou auxiliares), em função da polaridade afirmativa ou negativa da oração e do tipo de pronome. Bechara (2015, p. 250-251), por exemplo, registra que, em orações afirmativas, as formas imperativas próprias ou didaticamente associadas ao indicativo ocorrem com o pronome **tu** *ou* **vós** *sem o* -s *final* (respectivamente, **canta e cantai**) e as formas imperativas supridas pelo subjuntivo ocorrem com os pronomes *você/senhor/senhora* (**cante),** *vocês/senhores/senhoras* (**cantem**) e em orações negativas com os pronomes **tu** (**não cantes), você/senhor/senhora (não cante), vós (não canteis) e vocês/senhores/senhoras (não cantem**)[3].

Todavia salientamos que, no português brasileiro (PB), formas imperativas **fala** ou **fale, deixa** ou **deixe, vem** ou **venha, dá** ou **dê**, por exemplo, são usadas em orações afirmativas e negativas no contexto do pronome *você*, como relatam Scherre et al. (1998) em dados de fala e da escrita, no primeiro trabalho variacionista sobre o tema apresentado em congresso internacional; Scherre (2008a [2005], p. 115-128, 138-143), com relatos da motivação do início de pesquisas sincrônicas sobre o imperativo brasileiro realizadas na Universidade de Brasília; Scherre (2004, 2008b), com mais detalhes sobre importantes restrições que governam esse fenômeno variável no português brasileiro; e Scherre e Andrade (no prelo), com uma documentação de 22 pesquisas brasileiras sobre esse tema e sua relação com percentuais gerais dos pronomes **tu**/**você** em pesquisas com dados de fala nas regiões Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Nordeste.

Assim, diversas pesquisas evidenciam que, no português brasileiro, há, em maior ou menor grau, distanciamento do registro da tradição gramatical. Em outras palavras, as pesquisas evidenciam que os registros da tradição não abarcam a diversidade das paisagens do imperativo brasileiro falado e escrito, a exemplo do trabalho de Lima (2005), com dados de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste e o de Evangelista (2010), com dados de Vitória, capital do Espírito Santo, na região Sudeste, que evidenciam que nessas duas capitais só ocorre o macropronome VOCÊ, mas com, respectivamente, percentuais de usos de 94% e 97% de imperativo associado ao indicativo (**fala/olha/deixa/traz/vem/dá**), quase o oposto do registro da tradição gramatical de língua portuguesa (**fale/olhe/deixe/traga/venha/dê**)[4].

Com esses conhecimentos em mente, desenvolvemos uma análise de dados extraídos das histórias em quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica Jovem (TMJ) e Chico Bento Moço (CBM), publicadas entre 2008 e 2015, com o objetivo principal de entender o comportamento da representação da fala dos personagens da Turma da Mônica na fase adolescente, criados pelo escritor e cartunista paulista Maurício de Sousa (cf. FARIA, 2020, 2021a)[5]. A hipótese de pesquisas anteriores, que analisaram a variação do imperativo em HQs da Turma da Mônica criança, da década de 1970 e dos anos de 1998 e 1999, era

a de que poderia haver mais formas no subjuntivo, já que o contexto discursivo dessas HQs é quase todo do pronome você explícito ou implícito (cf., por exemplo, ANDRADE; MELO; SCHERRE, 2007, BRASIL; SCHERRE, 2000, SCHERRE, 2004, 2007, 2008a [2005], 2008b, 2012). No entanto, os pesquisadores verificaram "que, de 70 para 90, houve um aumento significativo de 48 pontos percentuais em direção ao imperativo associado à forma indicativa, num lapso temporal de apenas 30 anos" (SCHERRE, 2008b, p. 309)[6].

De forma semelhante, nos dados das HQs da TMJ e CBM, em um resultado contrastante ao registro da tradição gramatical, identificamos o uso do imperativo na forma indicativa em orações negativas com o pronome você no contexto - "**Não entra** na casa. **Você** me ouviu?" (TMJ-2013, edição 63, p. 81 – Cebolinha) e em orações afirmativas também com você no contexto – "Que saudade de **vocês**! **Dá** cá um abração!" (TMJ-2014, edição 74, p. 113 – coadjuvante urbano). Além do mais, sabe-se que, quanto a esses usos, não há estigma, ou seja, não há "sentimento de *erro* no uso do imperativo no discurso do próprio falante e nem julgamento de *erro* no discurso do outro, seja qual for a forma usada" (SCHERRE, 2008a [2005], p. 122). Esse fenômeno, mesmo quando diferente do registro da tradição gramatical, não é alvo de preconceito linguístico. Logo, é possível entender que estigmas são gerados em função da classe ou comunidade na qual os fenômenos se manifestam. Dessa maneira, por meio da Sociolinguística, afastando-se da ideia da língua como estrutura pronta e imutável, podemos compreender e visualizar que o uso do imperativo está mudando. Paralelamente a isso, é interessante ressaltar que "as histórias em quadrinhos são um terreno fértil de representação da oralidade" (RAMOS, 2006, p. 1581). Assim, é natural que os usos variáveis do imperativo nos diálogos dos personagens nas HQs sejam inspirados na realidade e sejam passíveis de análise.

O nosso foco principal, portanto, foi desenvolver uma análise da variação do imperativo nas HQs no formato japonês mangá da TMJ e CBM publicadas entre 2008 e 2015, a fim de observar a relação entre as representações dos usos dos personagens urbanos e rurais, já vistas em outras pesquisas, especialmente em Brasil e Scherre (2000), cujos resultados permitem comparação mais direta. Para isso, fizemos um levantamento das formas imperativas em variação nas HQs da TMJ de 2008 a 2015 e nas HQs do CBM de 2013 a 2015. Analisamos dados de 117 revistas publicadas de 2008 a 2015, 89 da TMJ e 28 do CBM e identificamos 5.245 orações com verbo na forma imperativa nos diálogos inseridos nos quadrinhos, com 3.980 de imperativo na forma indicativa (76,9%).

Fizemos o armazenamento e a codificação dos dados no Excel e os submetermos a tratamento estatístico por meio do programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), que gerou percentuais e pesos relativos para avaliar o efeito dos fatores no processo variável em jogo. Pesos relativos são frequências corrigidas que se situam entre zero e um e indicam se há favorecimento (pesos maiores do que 0,500) ou desfavorecimento (pesos menores do que 0,500) da variante de referência do fenômeno linguístico sob análise (SCHERRE; NARO, 2010, p. 73-74). Em nossa pesquisa, há duas variantes: imperativo verbal na forma indicativa e imperativo verbal na forma subjuntiva. A variante de referência é o imperativo na forma indicativa. Trata-se de uma análise

de regressão multivariada, que pondera se as restrições (variáveis independentes ou preditoras) postuladas são estatisticamente significativas com um nível de significância ou *p* valor de 0,05 (GUY; ZILLES, 2007, p. 85-97, SANKOFF, 1988). Na análise dos dados, identificamos o efeito de cinco restrições: personagens; polaridade da oração e tipo de pronome em orações afirmativas; ausência/presença, tipo, pessoa e localização dos pronomes em relação ao verbo; ausência/presença e posição de vocativo em relação ao verbo e ano de publicação das HQs.

Na segunda seção, apresentamos a análise do imperativo gramatical nas HQs da TMJ e CBM. Inicialmente, há uma breve paisagem das HQs analisadas, mais exemplificação, considerações gerais sobre os dados analisados com exemplificação adicional, o total de dados identificados na Tabela 1 e a ordenação das cinco variáveis independentes estatisticamente significativas nas análises dos dados com variação. Logo após, tendo em vista o foco principal deste texto, estão resultados e discussões de duas variáveis independentes: personagens e polaridade da oração e tipo de pronome em orações afirmativas. A seguir, apresentamos os resultados da variável personagens na Tabela 2 com três agrupamentos de dados – TMJ 2008-2012; TMJ 2013-2015 e CBM 2013-2015; na sequência, trazemos a Tabela 3 com os resultados de Brasil e Scherre (2000) a partir de dados de HQs da Turma da Mônica criança de 1998 e 1999, para as devidas comparações. Continuando a análise, focalizamos a polaridade da oração, especificando tipos e posição de partículas negativas, e detalhes do contexto do pronominal das orações afirmativas com resultados para as HQs da TMJ 2008-2015 agrupadas em comparação às HQs do CBM 2013-2015 (Tabela 4), com foco na regularidade de efeitos linguísticos. As Tabelas 2 e 4 contêm também exemplos de imperativo predominantemente na forma indicativa para todos os fatores analisados.

Na terceira seção, fazemos as considerações finais. Na sequência, vêm os agradecimentos, o termo de responsabilidade e as referências citadas no texto.

ANÁLISE DO IMPERATIVO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA JOVEM E CHICO BENTO MOÇO

Contextualização, exemplificação, totais de orações analisdas e ordenação das restrições estatisticamente significativas

Quanto ao contexto espacial de cada uma das revistas analisadas, salientamos que as HQs da TMJ seguem se ambientando predominantemente no espaço urbano, enquanto nas HQs do CBM há uma mudança de cenário em relação às suas HQs da fase criança, que antes se passavam somente no ambiente rural. Agora, o personagem principal Chico Bento vai cursar a Universidade Federal de Agronomia (UFA) na cidade grande e morar com colegas em uma República Estudantil na cidade de Nova Esperança. Sua namorada Rosinha se muda para a cidade de Campos Verdes para cursar Medicina Veterinária e passa a morar no apartamento de sua tia. Tudo é ambientado em cidades imaginárias no estado de São Paulo, criadas pelo autor. Com isso, os ambientes passeiam entre a área urbana,

com as novas amizades universitárias, e a área rural, onde ainda mantêm contato com seus pais e antigos amigos. Dessa maneira, sabe-se que, com a convivência no ambiente urbano, a fala desses personagens pode receber novas influências e, consequentemente, apresentar alterações. Com base nisso, a fim de notar se houve mudança consequente dessa migração da área rural para a urbana, tomamos como referência os resultados de Brasil e Scherre (2000), que apresentaram 94% e peso relativo 0,92 de favorecimento da forma indicativa nos dados de Chico Bento nos anos de 1998-1999; e 88% com peso relativo de 0,78, nos dados de Rosinha. Portanto, nesse momento, tivemos como principal objetivo observar se, com a adolescência e a ida de Chico Bento e Rosinha para a área urbana, que gerou o contato com personagens urbanos em um novo contexto social, houve alteração do uso do imperativo por esses personagens e comparar a representação dos usos dos personagens urbanos e rurais, sem perder de vista usos de personagens secundários urbanos e de personagens de mundos diferentes.

Antes de apresentarmos os resultados obtidos, ilustramos novamente a variação que se observa nas falas dos personagens agora adolescentes, para que tenhamos bem claro o tipo de oração imperativa analisado, em contextos similares:

Imperativo na forma indicativa

(1) "**Deixa** que a gente carrega isso pra **você**!" (CBM-2013, edição 10, p. 54, 2013 – coadjuvante urbano)

(2) "**Não deixa** acontecer a mesma coisa com **você**, vai?" (CBM-2014, edição 13, p. 15 – Chico Bento)

(3) "**Vem**, Mônica! Claro que eu não confio no Cebola... Mas já disse que confio em **você**!" (TMJ-2015, edição 86, p. 82 – Do Contra)

(4) "**Não vem** com essa!" (TMJ-2009, edição 15, p. 98 – Mônica)

Imperativo na forma subjuntiva

(1) "**Deixe** disso! Ele está só animado! Quer dizer olá pra **você**!" (TMJ-2013, edição 56, p. 11 – Franjinha)

(2) "**Não deixe** eles verem a gente, ainda!" (CBM-2015, edição 26, p. 22 – Chico Bento)

(3) "**Venha**, Rosinha! Tenho muito ainda pra lhe contar...." (CBM-2013, edição 13, p. 44 – Chico Bento)

(4) "E **não venha** me dizer que nós, adolescentes, somos complicados!" (TMJ-2008, edição 5, p. 8 – Mônica)

Nas primeiras etapas de análise, verificamos que 228 orações não apresentam variação, o que perfaz 4,3% dos dados analisados. Identificamos, então, 5.017 orações imperativas em contextos variáveis, com 3.820 com o imperativo na forma indicativa, um percentual de 76,1% (Tabela 1), bastante semelhante ao percentual global, que é da ordem de 75,9% (3.980 casos num total de 5.245 orações).

Fizemos um controle acurado dos dados em função de dois aspectos linguísticos fundamentais que gerenciam a variação do imperativo, a saber, polaridade da estrutura e tipo de pronome em construções afirmativas e ausência/presença, tipo, pessoa e localização dos pronomes em relação ao verbo. Esse controle nos permitiu uma boa visão de fatores em que não há ou há pouca variação, em direção ao imperativo na forma indicativa ou na forma subjuntiva, alguns bem característicos da sintaxe do português brasileiro.

Os fatos observados ilustram que o português brasileiro, além de permitir a ocorrência de pronomes retos **eu** e **ele/ela** depois do verbo, pode apresentar forte associação entre a presença desses pronomes e o imperativo na forma indicativa:

1) há 51 orações com pronome **eu** depois de verbo, todos com imperativo na forma indicativa – **Olha eu** aqui, mulherada! (CBM-2015, edição 24, p. 8 – coadjuvante urbano); **Deixa eu** ver, Sofia! (CBM-2015, edição 26, p. 41, Chico Bento); **Filma eu**, vulcão! (TMJ-2011 – texto escrito em uma placa na história)[7];
2) há 11 orações com pronome **ele** ou **ela** depois de verbo, com 90,9% (10/11) de imperativo na forma indicativa – Cascão, **abre ele** de novo! (TMJ-2010 – Cascão); **Tira ele** daqui! (TMJ-2013 – pai de personagens urbanos principais); Pede desculpas e **convida ela** pra ir ao cinema com a gente! (TMJ-2012 – Cebolinha); **Deixa ela**, Ferrugem! (CBM-2013, edição 5, p. 31 – coadjuvante urbano)

Com relação aos clíticos de primeira pessoa **me** e de terceira pessoa **se** depois do verbo, observamos comportamento oposto ao dos pronomes do caso reto **eu** e **ele/ela**, no sentido de desfavorecerem fortemente o uso de imperativo na forma indicativa:
1) há 26 casos de clítico **me** depois do verbo, com apenas 19,2% de imperativo na forma indicativa (5/26) – Dois casos ocorrem quando Mônica está representando Julieta em uma peça escolar – Mas **diz-me, diz-me** o que desejo ouvir...! (TMJ-2009, edição 9, p. 15 – Mônica). Os outros três ocorrem com o pronome **vós**, os únicos deste tipo na amostra inteira, em referência a entidade religiosas – Ai meu pai! **Dai-me** paciência! (TMJ-2013, edição 57, p. 21 – coadjuvante urbano). Assim, os demais 21 casos com clítico **me** depois do verbo são todos de imperativo na forma subjuntiva – **Deixe-me** explicar! (CBM-2015, edição 28, p. 73 – coadjuvante urbano); **Poupe-me**, Do Contra! Não preciso que você me defenda! (TMJ-2015, edição 86, p. 24 – Cebolinha)
2) há 47 casos de clítico **se** depois do verbo, sem nenhum caso de imperativo na forma indicativa, ou seja, 100% de imperativo na forma subjuntiva – **Cubra-se** com isto! (TMJ-2013, edição 54, p. 21 – Titi); Inté! **Comporte-se**, nenê! (CBM-2014, edição 7, p. 91 – coadjuvante rural).

Outra característica forte do português brasileiro é a ocorrência de clítico antes do verbo mesmo em posição inicial. O fato é que a presença de clítico antes do verbo, independentemente de posição inicial absoluta, permite bastante variação do imperativo:
1) há 282 orações com clítico **me** antes do verbo, com 63,5% de imperativo na forma indicativa (179/282) – **Me deixa** em paz, Toni! Minha paciência tá curta hoje (TMJ-2013, edição 57, p. 97 – Mônica); Ei!! **Me larga**! **Me larga**! (TMJ-2013, edição 63, p. 42 – coadjuvante urbano) – e, complementarmente, 36,5% de imperativo na forma subjuntiva – **Me deixe** em paz! Tenho que substituir todo o meu guarda-roupa! (TMJ-2013, edição 57, p. 92 – coadjuvante urbano); Ei!! **Me... ajude... Me... salve...** (TMJ-2015, edição 89, p. 108 – coadjuvante urbano)
2) há 147 orações com clítico **se** antes do verbo, com 51,5% de imperativo na forma indicativa (86/147) – **Se segura,** Zeca! (CBM-2015, edição 19, p. 15 – Chico Bento); **Se liga,** Cascão! Ainda é cedo pra isso! (TMJ-2015, edição 82, p. 43 – Chico Bento) – e, complementarmente, 48,5% de imperativo na forma subjuntiva – Aproveite e **se desculpe** logo por isto também! (TMJ-2014, edição 73, p. 93 – personagem virtual); **Se afaste!** (TMJ-2008 – personagem virtual)

Outro aspecto interessante para uma visão inicial a respeito da variação do imperativo, que será retomado na análise dos resultados da Tabela 4, diz respeito ao efeito da negação pós-verbal: as 47 orações identificadas (37 em TMJ e 10 em CBM) são todas de imperativo na forma indicativa (100%). Efeito semelhante é o da dupla negação – das 12 orações (8 em TMJ e 4 em CBM), 11 são também de imperativo na forma indicativa (91,7%). Efeito diferente é o da negação pré-verbal, que exibe mais possibilidade de variação em termos de percentuais: em TMJ, há 52,6% de imperativos na forma indicativa (210/410) e, em CBM, há 37,8% (34/90). Eis alguns exemplos desses três aspectos:

1) Negação pós-verbal: quatro orações com imperativo na forma indicativa – **Diz** isso **não**, seu Pereira! (CBM-2013, edição 3, p. 59 – Chico Bento); **Liga não**, Chico! Eles estão só brincando (CBM-2013, edição 3, p. 59 – Aninha); **Briga** comigo **não**! (TMJ-2013, edição 61, p. 63 – Cascão); **Vem** com essa **não**! Antes eu colava um papel no muro! (TMJ-2013, edição 62, p. 38 – Cebolinha)

2) Dupla negação: três orações com imperativo na forma indicativa e um na forma subjuntiva – **Não vai** embora, **não**, neném! Daqui a pouco tem mais Denise! (TMJ-2014, edição 75, p. 19 – coadjuvante urbano); **Não corre**, **não**! Paraê! (TMJ-2015, edição 83, p. 39 – Rosinha); Ara! **Não vem** me tirando, não que.... (CBM-2014, edição 16, p. 10 – Chico Bento); **Não vá** embora, **não**... (CBM-2013, edição 6, p. 39 – coadjuvante)

3) Negação pré-verbal: três orações com imperativo na forma indicativa e três na forma subjuntiva – **Não fala** assim, Dona Mariara! (CBM-2014, edição 10, p. 60 – Chico Bento); **Não entra** na casa, você me ouviu? (TMJ-2013, edição 63, p. 29 – Cebolinha); **Não vai** embora! (TMJ-2013, edição 63, p. 51 – coadjuvante urbano); Não, Mônica!! **Não toque** nele!! (CBM-2014, edição 12, p. 53 – Franjinha); **Não tenha** pressa, Mônica! (TMJ-2014, edição 69, p. 90, – Do Contra); Cascão! **Não fuja** do roteiro! (TMJ-2014, edição 77, p. 95, – Magali)

Relacionamos na Tabela 1, a seguir, a distribuição geral dos dados em dois momentos da pesquisa de Faria (2020, 2021a), que estamos aqui retomando.

Tabela 1. Distribuição dos dados de imperativo na forma indicativa vs. imperativo na forma subjuntiva na Histórias em Quadrinhos da Turma da Mônica Jovem (TMJ) de 2008-2012, de TMJ de 2013-2015 e Chico Bento Moço (CBM) de 2013-2015.

	TMJ 2008-2012	**TMJ 2013-2015**	**CBM 2013-2015**	**Total geral**
	% de IND (IND/Total)	**% de IND (IND/Total)**	**% de IND (IND/Total)**	**% de IND (IND/Total)**
TOTAL – com todos os dados	78,7% (2.025/2.567)	76,4% (1.274/1.668)	67,4% (681/1.010)	75,9% (3.980/5.245)
TOTAL – com os dados variáveis	79,3% (1.929/2.433)	76,7% (1.234/1.608)	67,3% (657/976)	76,1% (3.820/5.017)

Fonte: Elaboração própria.

Os dados foram submetidos a quatro etapas de análise: TMJ 2008-2012, TMJ 2013-2015 e CBM 2013-2015 para a discussão sobre os usos dos personagens. Fizemos também um agrupamento de TMJ 2008-2015 para análise mais simplificada das variáveis linguísticas, dada a relativa similaridade dos resultados em termos de tendências.

No Quadro 1, a seguir, podemos ver a ordem de significância estatística apresentada pelo Goldvarb X para as cinco restrições avaliadas, em quatro recortes de dados, todas com nível de significância ou *p* valor abaixo de 0,05.

Relembramos que, em função do foco central deste texto, só vamos discutir os efeitos das variáveis personagens e polaridade da oração e tipo de pronome em orações afirmativas[8].

Quadro 1. Ordem de seleção das variáveis independentes pelo Goldvarb X.

Grupo de fatores ou variáveis independentes	Turma da Mônica Jovem 2008-2012	Turma da Mônica Jovem 2013-2015	Turma da Mônica Jovem 2008-2015	Chico Bento Moço 2013-2015
Personagens	2ª variável	2ª variável	1ª variável	1ª variável
Polaridade da oração e tipo de pronome nas orações afirmativas	3ª variável	1ª variável	2ª variável	2ª variável
Ausência/presença, tipo, pessoa e localização dos pronomes em relação ao verbo	5ª variável	3ª variável	3ª variável	3ª variável
Ano de publicação das HQs	1 ª variável	5ª variável	4ª variável	4ª variável
Ausência/presença e posição de vocativo	4 ª variável	4ª variável	5ª variável	5ª variável
Nível de significância ou p valor com todas as variáveis	0,000	0,041	0,000	0,043

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Personagens

Observamos a frequência da forma indicativa nos dados dos personagens a fim de evidenciar, em primeiro plano, a representação da paisagem linguística nos usos dos personagens rurais e urbanos. Apresentamos as HQs publicadas entre 2008 e 2012 e as de 2013 a 2015 como dois blocos, para melhor visualização da ocorrência da forma indicativa nos usos dos personagens rurais, que só passaram a ser inseridos no contexto adolescente a partir de 2013. Além disso, sempre que possível, os personagens principais, secundários e de mundos diferentes estão organizados por ordem decrescente de pesos relativos a eles atribuídos pela ferramenta estatística utilizada, o Goldvarb X, como especificado na Introdução. A hipótese para esse grupo de fatores era que, caso mais acesso à tradição gramatical norteasse os usos variáveis, os personagens na idade adolescente apresentariam maior uso do imperativo associado ao subjuntivo por terem passado por maior processo de letramento. No entanto, sabemos que os personagens da TMJ e CBM pertencem à

geração *Millennials,* nascidos entre o início da década de 1980 e meados da primeira década do século XXI. Sendo assim, foram criados em uma era em que a tecnologia se desenvolve cada vez mais rapidamente, caracterizando-os como uma geração altamente tecnológica, isto é, "se existe outra palavra para defini-la, seria 'tecnologia', nascida no boom da internet" (SOUZA et al. 2019, p. 4). Por isso, esses personagens pertencem a uma geração que possui alta conexão com a tecnologia e, consequentemente, convivem com textos informais mais próximos à oralidade. Assim "a linguagem familiar da internet e o conteúdo referente a produtos da cultura *pop* representados nos gibis podem nos mostrar como esses jovens estão se comunicando hoje em dia" (ARAÚJO; LIMA; CLAUDINO, 2019, p. 78). Juntamente a isso, temos conhecimento da mudança pela qual o uso do imperativo está passando (SCHERRE, 2003, 2004, 2012, ANDRADE; MELO; SCHERRE, 2007). Logo, outra expectativa seria de que pudesse haver maior frequência do uso do imperativo na forma indicativa.

Em relação a Chico Bento, Rosinha e demais personagens rurais, a nossa hipótese era de que houvesse favorecimento da forma indicativa, fundamentada na interpretação de Scherre (2003, p. 14) de que "a fala dos personagens da área rural favorece a expressão do imperativo na forma indicativa [...] [porque] estes personagens representam a expressão da linguagem com menos pressão social e com menos monitoração" e com base nos resultados anteriores de Brasil e Scherre (2000) na Turma da Mônica criança, que registraram, respectivamente, 94% e 88% de frequência do indicativo na forma indicativa. Os resultados dos personagens da fase adolescente estão na Tabela 2.

Tabela 2. Imperativo na forma indicativa vs. forma subjuntiva em função da fala dos personagens em HQs da Turma da Mônica Jovem (TMJ) de 2008-2012, de 2013- 2015 e Chico Bento Moço (CBM) de 2013-2015.

Fatores	**TMJ 2008-2012**		**TMJ 2013-2015**		**CBM 2013-2015**	
	% de IND (IND/Total)	**Peso relativo**	**% de IND (IND/Total)**	**Peso relativo**	**% de IND (IND/Total)**	**Peso relativo**
Personagens principais rurais						
Chico Bento	Não há dados		93,3% (14/15)	**0,807**	67,6% (221/327)	**0,493**
Rosinha			89,9% (8/ 9)	**0,863**	57,7% (30/52)	**0,428**
Demais personagens rurais, exceto pais e mães	Não há dados		100,0% (5/5)	(+)	88,6% (62/70)	0,789
Pais e mães do Chico Bento e da Rosinha	Não há dados				87,0% (40/46)	0,719
Personagens principais urbanos						
Mônica	85,4% (399/467)	0,580	86,1% (279/324)	0,638	42,9% (3/7)	0,175
Cascão	95,3% (243/255)	0,823	87,0% (100/115)	0,671	0,0% (0/1)	(-)

continua

continuação

Fatores	TMJ 2008-2012		TMJ 2013-2015		CBM 2013-2015	
	% de IND (IND/Total)	Peso relativo	% de IND (IND/Total)	Peso relativo	% de IND (IND/Total)	Peso relativo
Cebolinha	85,1% (325/382)	0,551	80,3% (204/254)	0,536	80,0% (8/10)	0,561
Magali	89,0% (186/209)	0,659	81,8% (63/77)	0,601	Não há dados	
Personagens urbanos secundários						
Maria Cebolinha	100,0% (2/2)	(+)	100,0% (2/2)	(+)	Não há dados	
Marina	81,2% (39/48)	0,488	88,0% (22/25)	0,680	100% (1/1)	(+)
Titi	92,7% (38/41)	0,736	83,3% (10/12)	0,568	Não há dados	
Dudu	100,0% (15/15)	(+)	83,3% (5/6)	0,461		
Aninha	100,0% (5/5)	(+)	83,3% (5/6)	0,503		
Do Contra	Não há dados		69,2% (45/65)	0,421		
Demais personagens urbanos, exceto pais e mães	75,1% (562/748)	0,384	74,0% (436/589)	0,433	67,9% (288/424)	0,498
Pais da Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali	61,1% (11/18)	0,277	47,1% (8/17)	0,201	Não há dados	
Mães da Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali	70,0% (14/20)	0,352	30,0% (3/10)	0,082		
Personagens de mundos diferentes						
Franjinha	11,1% (1/9)	0,027	41,7% (5/12)	0,134	25,0% (1/4)	0,163
Astronauta	0,0% (0/11)	(-)	33,3% (1/3)	0,097	Não há dados	
Virtuais	47,2% (84/178)	0,174	37,7% (26/69)	0,133	11,1% (4/36)	0,070
Animais	51,0% (26/51)	0,160	Não há dados			
Inanimados	14,3% (1/7)	0,031				
TOTAL – com todos os dados	78,7% (2021/2567)		76,4% (1274/1668)		67,4% (681/1010)	
TOTAL – com os dados variáveis	**79,3% (1929/2433)**		**76,7% (1234/1608)**		**67,3% (657/976)**	

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 2, onde estão os resultados dos dados dos personagens da nossa pesquisa, nota-se que, ao integrar as HQs da série TMJ de 2013-2015, o personagem Chico Bento apresenta 93,3% e peso relativo de 0,807, com forte favorecimento de imperativo na

forma indicativa, mas, nas HQs da série CBM, apresenta 67,6% e peso relativo de 0,493, com diminuição de imperativo na forma indicativa. Então, nas HQs TMJ, Chico Bento aumenta 16,6 pontos percentuais em relação à média de 76,7%, mas, em CBM, ele está muito próximo à média de 67,3% e com peso relativo intermediário, levemente desfavorecedor (0,493). Assim, há diminuição da representação do ruralismo da fala de Chico. Percebe-se também que a personagem Rosinha apresenta comportamento parecido, registrando peso relativo de 0,863 em TMJ de 2013-2015 e de 0,428 em CBM, com percentuais respectivos de imperativo na forma indicativa de 89,9% e de 57,7%. Podemos perceber que os efeitos intermediários e levemente desfavorecedores de imperativo na forma indicativa atribuídos a Chico Bento (0,493) e a Rosinha (0,428) em CBM 2013-2015 distinguem-se dos efeitos relativamente favorecedores atribuídos a seus pais e mães (0,789) e aos demais personagens rurais (0,719). Isso pode ter ocorrido por causa da migração dos personagens Chico Bento e Rosinha para a área urbana, que pode ter levado o autor a registrar representação de maior monitoramento das falas desses dois personagens e alinhamentos com a representação do contexto urbano e universitário pressuposto pelo autor. Todavia, pelas pesquisas com usos do português brasileiro em contextos urbanos, sabe-se que há recortes regionais bem claros, com alta incidência de imperativo na forma indicativa, especialmente em amostras das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Há contraste entre capital e interior na Bahia, região Nordeste, com, respectivamente, mais e menos usos de imperativo na forma subjuntiva (cf. ALVES, 2008, 2009). Sínteses de diversas pesquisas podem ser vistas em, por exemplo, Scherre (2012) e em Scherre e Andrade (no prelo).

No caso dos pais/mães de Chico Bento e Rosinha, ocorre algo diferente do que se observa com os pais e mães dos personagens urbanos. Enquanto os resultados dos pais e mães de Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali indicam desfavorecimento do imperativo na forma indicativa, com pesos relativos de 0,277 e 0,352 nas HQs da TMJ de 2008-2012; e de 0,201 e 0,082, nas HQs da TMJ de 2013-2015, os resultados dos pais/mães dos personagens rurais apresentam favorecimento de imperativo na forma indicativa – peso relativo de 0,719 nas HQs do CBM. Associamos o favorecimento de imperativo na forma subjuntiva pelos pais/mães urbanos à autoridade e ao maior grau de distanciamento (cf. FARIA, 2021b, p. 85-87; SCHERRE, 2004, p. 231-238). No entanto, com os dados dos pais/mães rurais não se pode supor o mesmo já que favorecem imperativo na forma indicativa, que está também relacionado ao ruralismo presente em seus usos. Como dissemos, "estes personagens representam a expressão da linguagem com menos pressão social e com menos monitoração" (SCHERRE, 2003, p. 14). Os demais personagens rurais são representados na mesma linha, com favorecimento de imperativo na forma indicativa nas HQs de CBM (percentagem de 88,6% e peso relativo de 0,789).

Com relação aos personagens do espaço urbano, constatamos que, nas HQs da TMJ de 2008-2012, Cascão é representado como o personagem com maior índice de favorecimento de imperativo na forma indicativa, com percentagem de 95,3% (14 pontos percentuais acima da média de 79,3%) e peso relativo de 0,823, possivelmente pelo fato de ser representado

como uma figura mais descolada. Nas HQs da TMJ de 2013-2015, Cascão evidencia relativa diminuição do efeito, com percentagem de 87,0% e peso relativo de 0,671, números mais semelhantes aos dos outros personagens principais Mônica (0,638), Cebolinha (0,536) e Magali (0,601), com pontos percentuais ainda acima da média (10,3 para Cascão; 9,4 para Mônica; 3,6 para Cebolinha e 5,1 para Magali).

Já os personagens urbanos secundários Maria Cebolinha (100%/100%), Marina (0,488/0,680), Titi (0,736/0,568), Dudu (100%/0,461) e Aninha (100%/0,503) demonstram ora favorecimento ora desfavorecimento do imperativo na forma indicativa, alguns com poucos dados. Franjinha (0,027/0,134), Astronauta (0%/0,097), personagens virtuais (0,174/0,133), animais (0,160) e inanimados (0,031) apresentam desfavorecimento sistemático, com efeitos parecidos tanto nas HQs de 2008-2012 quanto nas de 2013-2015. É possível que isso ocorra por serem personagens de mundos diferentes, como no caso dos animais, dos inanimados e dos virtuais, por não serem do mundo humano; e, no caso do Astronauta e do Franjinha, por serem pessoas muito ligadas à ciência, um mundo às vezes visto como distante do mundo usual. Esses personagens podem ser representantes de usos menos vernáculos da região Sudeste, distintos de um grande contingente de falantes do português brasileiro favorecedores de imperativo na forma indicativa, como atestam pesquisas com dados de fala cotidiana (OLIVEIRA, 2017, 2022; SCHERRE, 2012; SCHERRE; ANDRADE, no prelo).

Voltemos um pouco no tempo com os resultados de Brasil e Scherre (2000), expostos na Tabela 3, para as HQs da Turma da Mônica criança de 1998-1999.

Tabela 3. Imperativo na forma indicativa vs. forma subjuntiva em função da fala dos personagens em HQs Turma da Mônica criança de 1998-1999 (BRASIL; SCHERRE, 2000).

Fatores	**Turma da Mônica criança 1998-1999 (BRASIL; SCHERRE, 2000)**	
	% de IND (IND/Total)	**Peso relativo**
Personagens rurais principais		
Chico Bento	94% (48/51)	0,92
Rosinha (namorada do Chico Bento)	88% (7/8)	0,78
Pais e mães do Chico Bento e Rosinha	96% (23/24)	0,94
Professora do Chico Bento	75% (3/4)	0,89
Personagens urbanos principais		
Mônica	74% (40/54)	0,61
Cascão	57% (28/49)	0,49
Cebolinha	63% (45/72)	0,56

continua

continuação

Fatores	Turma da Mônica criança 1998-1999 (BRASIL; SCHERRE, 2000)	
	% de IND (IND/Total)	Peso relativo
Magali	56% (22/39)	0,48
Pais e mães da Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali	67% (22/33)	0,60
Personagens urbanos secundários com nome		
Titi, Aninha e Rolo	29% (5/17)	0,34
Franjinha, Dudu e Tina	19% (3/16)	0,12
Demais personagens urbanos secundários sem nome	47% (103/220)	0,34
Personagens de mundos diferentes		
Astronauta	20% (1/5)	0,11
Indígenas	22% (2/9)	0,10
Personagens animais	18% (2/11)	0,13
Personagens virtuais	42% (8/19)	0,27
TOTAL	57% (362/631)	

Fonte: Tabela 1 de Brasil e Scherre (2000, p. 3), com adaptações.

Relembramos que, com relação aos resultados dos personagens principais das HQs da TMJ de 2008-2012, Cascão é o personagem que mais favorece o imperativo na forma indicativa (peso relativo de 0,823), enquanto na pesquisa de Brasil e Scherre (2000), com dados da turma criança de 1998-1999, ele aparece com peso relativo de 0,49 (percentual de 57%, igual à média de 57%), com leve desfavorecimento. Ao se tornar adolescente, houve mesmo aumento de imperativo na forma indicativa nos usos de Cascão. Fenômeno semelhante ocorre com Magali, que, na adolescência, apresenta 0,659/0,601 de pesos relativos (mais 9,7 e 5,1 pontos percentuais acima da média), enquanto, na fase criança, registrava 0,48 (com um ponto percentual abaixo da média). No futuro, vamos buscar a razão de maior mudança na representação do Cascão e de Magali em direção ao imperativo na forma indicativa.

Observamos que os personagens Mônica e Cebolinha registravam pesos relativos 0,61 e 0,56 na fase criança (Tabela 3) e, na adolescência, registraram 0,580/0,638 e 0,551/0,536 (Tabela 2), com menos alteração na escala de pesos relativos, mas com aumentos de percentagens em relação à média. Com isso, nota-se que, dentro do universo juvenil, os personagens principais urbanos na idade adolescente tendem a manter seus efeitos ou a favorecer mais imperativo na forma indicativa, demonstrando mais proximidade e informalidade, característica comum entre os *Millennials*.

Já em relação aos personagens secundários, tanto os demais personagens humanos urbanos, como os virtuais e os animais apresentaram efeitos semelhantes com dados das HQs criança e adolescente: tendem a desfavorecer usos de imperativo na forma indicativa. Nas HQs de 1998-1999, os personagens indígenas, que não aparecem em TMJ, também são representados como desfavorecedores de imperativo na forma indicativa: percentagem de 22% para uma média de 57% (35 pontos percentuais abaixo da média) e peso relativo de 0,10. São também representantes de mais distanciamento de formas vernáculas da região Sudeste, como já tivemos oportunidade de relatar.

Os pais e as mães dos personagens urbanos apresentaram diminuição de imperativo na forma indicativa nas HQs na fase dos filhos adolescentes. Com 10 pontos percentuais acima da média (percentagem de 67% para uma média de 57%) e peso relativo de 0,60 nas HQs da fase criança, diminuem os percentuais em relação à média e apresentam pesos relativos desfavorecedores nas HQs da TMJ de 2008-2012 (0,277 e 0,352) e nas HQs da TMJ de 2013-2015 (0,201/0,0,082). Nessa fase, como já dissemos, pais e mães urbanos são representados com mais autoridade: complementarmente, favorecem mais usos de imperativo na forma subjuntiva, o que sugere sentimento de distanciamento para muitos brasileiros (cf. novamente FARIA, 2021b, p. 85-87; SCHERRE, 2004, p. 231-238).

Os personagens rurais Chico Bento e Rosinha apresentam altos índices de imperativo na forma indicativa nas HQs da Turma da Mônica criança de 1998-1999 (Tabela 3): percentagens e pesos relativos respectivos de 94%/0,92 e 88%/0,78 para uma média de 57% (aumentos de 37 e de 31 pontos percentuais). Com base nos resultados da Tabela 2, já vimos comportamento semelhante em dados de Chico Bento e Rosinha nas HQs da TMJ de 2013-2015, quando são adolescentes em contato com seus amigos de infância urbanos, mas no espaço universitário das HQs de CBM de 2013-2015, em que entram em cena colegas novos, há diminuição relativa de usos de imperativo nos dados desses personagens, com pesos intermediários de 0,493 e 0,428 (e leve desfavorecimento), para respectivos percentuais de 67,6% e 57,7% em relação à média de 67,3% (0,3 pontos percentuais a mais para Chico Bento e 9,6 pontos percentuais a menos para Rosinha). Não há dados de pais e mães de Chico Bento e Rosinha nas HQs de TMJ de 2013-2015, mas esses personagens apresentam favorecimento nas HQs de 1998-1999 da Turma da Mônica criança e nas HQs de CBM de 2013-2015, apenas com diferença no distanciamento positivo em relação à média: 39 pontos percentuais a mais (96% para uma média de 57%) e peso relativo de 0,94 nas HQs de 1998-1999 (Tabela 3); e 19,7 pontos percentuais a mais (87,0% para uma média de 67,3%) e peso relativo de 0,719 nas HQs da CBM de 2013-2015 (Tabela 2).

De forma geral, podemos inferir que o uso do imperativo está passando por mudanças e as variações estão cada vez mais visíveis, seja na área rural, com o caso do Chico Bento e Rosinha, ou na urbana, com Mônica, Cascão, Cebolinha e Magali. No ambiente dos personagens urbanos nas HQs TMJ, o imperativo na forma indicativa aumentou ou permaneceu estável, se comparado à representação nas HQs de Turma da Mônica criança. Quando se trata dos personagens rurais, Chico Bento e Rosinha, que são representados

com traços de ruralidade na fase criança, mudaram seu comportamento, ao migrarem para o ambiente universitário urbano, com menos imperativo na forma indicativa, mesmo com ainda uso mais frequente em termos percentuais. Possivelmente, passaram a marcar mais distanciamento, tendo em vista as novas interações, sem a presença de seus velhos amigos.

Polaridade da oração e tipo de pronome nas orações afirmativas

Já sabemos que a tradição gramatical registra imperativo na forma indicativa em orações afirmativas com os pronomes **tu** e **vós**, enquanto, no contexto do pronome **você** ou nas orações negativas, registra imperativo no subjuntivo. Assim, em razão de os diálogos das revistas estarem predominantemente no contexto do pronome **você** explícito e implícito e considerando que os personagens passaram por mais experiências de letramento, avaliamos fatores da polaridade da oração de forma mais detalhada, para identificar a direção dos efeitos. Tendo em vista sínteses e discussões relatadas em Scherre (2004, p. 238-239) e Scherre et al. (2007, p. 211-217) sobre a polaridade da estrutura, analisamos: (1) as orações negativas, controlando a presença da negação temporal **nunca**, a negação pré-verbal com as partículas **nem** ou **não**, a dupla negação e a negação pós-verbal; e (2) as orações afirmativas, controlando a ausência/presença do pronome e do tipo pronominal (**você**, **vós**, **tu**, **seu/sua**). Os resultados estão na Tabela 4, para as HQs da TMJ 2008-2015 em comparação às HQs de CBM 2013-2015 a fim de observarmos a regularidade dos efeitos. Indicamos os casos invariantes e os totais com e sem variação para uma visão de conjunto.

Tabela 4. Imperativo na forma indicativa vs. forma subjuntiva em função da polaridade negativa e do tipo de pronome em orações afirmativas em revistas Turma da Mônica Jovem (TMJ) de 2008-2015 e Chico Bento Moço (CBM) de 2013-2015.

Fatores	TMJ 2008-2015		CBM 2013-2015	
	% de IND (IND/Total)	Peso relativo	% de IND (IND/Total)	Peso relativo
Presença/ausência e tipo de pronome em orações negativas				
Só *nunca* no quadrinho "**Nunca** mais faça isso!"	0,0% (0/4)	(-)	0,0% (0/1)	(+)
Só *nem* no quadrinho "**Nem** vem"	58,1% (18/31)	0,214	33,3% (2/6)	0,175
Negação pré-verbal "**Não** me apressa!"	52,6% (210/401)	0,220	37,8% (34/90)	0,221
Dupla negação "**Não** fica assim, **não**!"	100% (8/8)	(+)	75,0% (3/4)	0,552
Negação pós-verbal "Fica triste **não**!"	100% (37/37)	(+)	100,0% (10/10)	(+)

continua

continuação

Fatores	TMJ 2008-2015		CBM 2013-2015	
	% de IND (IND/Total)	Peso relativo	% de IND (IND/Total)	Peso relativo
Presença/ausência e tipo de pronome em orações afirmativas				
Sem pronome no contexto "Sai da frente!"	81,5% (2554/3135)	0,548	70,5% (520/738)	0,534
Só *você* no quadrinho "Fale só por **você**..."	81,4% (323/397)	0,517	77,0% (67/87)	0,601
Só *seu* no quadrinho "Vem, **sua** doida!"	69,1% (85/123)	0,333	60,8% (31/51)	0,428
Só *vós* no quadrinho "**Dai-me** paciência!"	100,0% (3/3)	(+)	Não há dados	
Só *tu* no quadrinho	Não há dados			
TOTAL – com todos os dados	77,8% (3299/4235)		67,4% (681/1010)	
TOTAL – com os dados variáveis	**78,1% (3192/4087)**		**67,3% (657/976)**	

Fonte: Elaboração própria.

Observamos na Tabela 4 que os fatores de polaridade negativa não apresentam comportamento uniforme, mas mostram a mesma direção nos dois blocos de dados. Os casos com a negação temporal **nunca** apresentam efeito invariante com os esparsos cinco casos (0/4 e 0/1), sem imperativo na forma indicativa. Já sabemos que esses casos só têm imperativo na forma subjuntiva para assegurar a leitura diretiva do ato de fala (cf. SCHERRE; ANDRADE, no prelo). De forma oposta, os 47 casos de negação pós-verbal (37+10) ocorrem todos com imperativo na forma indicativa e os 12 casos de dupla negação (8+4) ocorrem quase todos também com imperativo na forma indicativa, como mitigadores do ato de fala, como bem argumenta Cardoso (2004, 2006). Os casos variáveis de polaridade negativa tendem a desfavorecer imperativo na forma indicativa, mas não excluem a sua ocorrência: são os de negação pré-verbal, com a partícula **não** ou com a partícula **nem** (pesos de 0,214/0,220 em TMJ; e de 0,175/0,221 em CBM). Assim, dados da escrita e da fala do português brasileiro, uma língua que não apresenta sintaxe específica de clíticos nem morfologia própria para o imperativo (cf. SCHERRE et al., 2007), além de evidenciar a negação do imperativo na forma indicativa, também exibem casos de imperativo na forma indicativa em orações negativas sem ou com variação.

Os casos de polaridade afirmativa também não apresentam comportamento uniforme, mas têm efeitos bastante regulares nos dois blocos de dados. Orações afirmativas com pronome **você** explicito no contexto nas HQs de CBM favorecem o imperativo na forma indicativa (peso relativo de 0,601)**;** nas HQs de TMJ, há efeito intermediário (peso relativo de 0,517) levemente favorecedor. Os casos sem o pronome no contexto também estão na faixa intermediária

com efeito levemente favorecedor (pesos de 0,548 e de 0,534). Os casos afirmativos com pronomes possessivos **seu/sua** no contexto são desfavorecedores de imperativo na forma indicativa (pesos de 0,333 e 0,428) e demandam análise futura, para descobrirmos a razão de terem comportamento distinto do efeito do pronome **você** explícito. As três orações com o pronome **vós** apresentam imperativo na forma indicativa como registra a tradição: "São casos de referência a entidades religiosas, como "Ai meu pai! **Dai**-me paciência!" (TMJ-2013, edição 57, p. 21 – coadjuvante urbano) (FARIA, 2021a, p. 10).

Demonstra-se, mais uma vez, que, diferentemente do registro da tradição gramatical, no português brasileiro há ocorrência de imperativo na forma indicativa tanto em contextos afirmativos do pronome **você** quanto em frases de polaridade negativa e, além disso, sua frequência geral tem se tornando cada vez maior nas HQs com o passar dos anos, chegando a 81% em 2010 nas HQs da Turma da Mônica criança (cf. Tabela 1, em SCHERRE, 2012) e a 78,1% nas HQs da TMJ, mesmo que tenha, relativamente, diminuído seu percentual nas HQs de CBM, mas ainda com percentual geral de 67,3% como vimos nesta nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certo, ao observamos o uso do imperativo nas HQs da TMJ e do CBM*,* notamos que está ocorrendo um processo de mudança e as variações são cada vez mais visíveis, seja na área rural ou na urbana, mesmo que possam apontar tendências particulares a serem melhor entendidas no futuro. O aumento global do imperativo na forma indicativa pode ser associado a diferentes fatores como a modernidade e tecnologia avançada presente na hodiernidade, demonstrada por meio dos assuntos que são abordados nas revistas como jogos, *animes* e redes sociais, além de considerar a geração *Millennials* à qual tais personagens pertencem. O termo cunhado por Howe e Strauss (2000) os caracteriza como uma geração mais conectada, educada e adversa ao autoritarismo, logo a relação do aumento da modernidade, oralidade e características individuais de cada um desses personagens foi algo essencial para observar a forma como os personagens utilizavam o imperativo. Sabemos que a "linguagem familiar da internet e o conteúdo referente a produtos da cultura pop representados nos gibis podem nos mostrar como esses jovens estão se comunicando hoje em dia." (ARAÚJO; CLAUDINO; LIMA, 2019, p. 78).

É fato que a forma imperativa associada ao subjuntivo costumeiramente desperta a sensação de autoritarismo e/ou de distanciamento nas interações, em especial aos ouvidos das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde tende a predominar imperativo na forma indicativa. Por isso, a tendência é que a "variante mais conservadora (associada ao subjuntivo) seja deixada de lado, já que vivemos em um tempo de maior liberdade de expressão, em que há aumento significativo da quantidade de textos escritos produzidos decorrente da comunicação pela internet" (ARAÚJO; LIMA; CLAUDINO, 2019, p.76), o que pode fazer com que os adolescentes e jovens usem cada vez menos essa forma a fim de demonstrarem "maior proximidade e solidariedade" (ANDRADE; MELO; SCHERRE, 2007, p. 5), transmitidas pelo imperativo na forma indicativa.

Salienta-se, portanto, que o preconceito linguístico enraizado na sociedade é "uma perseguição às formas estigmatizadas" (ANDRADE; MELO; SCHERRE, 2007, p. 9), ou seja, não há uma defesa da norma gramatical em si, já que a ocorrência do imperativo na forma indicativa em contextos do pronome ***você,*** divergentemente do que registra a tradição gramatical, não é alvo de estigma ou preconceito. Portanto, podemos reafirmar que "o critério para se estigmatizar uma variável linguística [...] é, sem dúvida, a classe ou comunidade social onde esta se manifesta" (ANDRADE; MELO; SCHERRE, 2007, p. 9).

A grande novidade nas revistas de CBM foi a alteração nos usos de imperativo por Chico Bento e sua namorada Rosinha, que passam a exibir menos imperativo na forma indicativa, ao irem para a Universidade. Dessa maneira, em relação aos dados das HQs do CBM*,* objetiva-se, no futuro, fazer o controle de detalhes do ambiente de interação do Chico Bento e Rosinha a fim de avaliar, por exemplo, se o interlocutor tem influência na fala desses personagens, já que agora eles transitam entre os espaços rurais e urbanos com frequência, em contato com diversas pessoas com posições sociais e origens diversificadas. Assim, a pesquisa continua.

NOTAS

3 Para a tradição gramatical brasileira, sugerimos ver também Cegalla (1991). Para o português europeu, há um texto recente, de Barbosa, Santos e Veloso (2020, p. 2578-2580), publicado em nova versão da Gramática do Português. Para discussões sobre aspectos sincrônicos e diacrônicos que envolvem o imperativo gramatical, remetemos o leitor aos textos de Faraco (1982, 1986), Scherre (2007) e Scherre et al. (2007).

4 Fazemos esta nota, por demais longa, em função de uma solicitação que consta do "parecer enviado pelo revisor", em mensagem eletrônica da EQUIPE IWLR, em 03 de agosto de 2022. Aproveitamos para agradecer a revisão criteriosa e sugestões valiosas do/da parecerista, que permitiram aprimoramento de nosso texto. Eventuais imperfeições que restarem são de nossa inteira responsabilidade. Vamos então aos esclarecimentos solicitados. Pesquisas com dados das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul evidenciam que, de forma bastante regular, as formas mais vernáculas de imperativo são as associadas ao indicativo, com se sintetiza nos Gráficos 1 e 2 de Scherre (2012) e na ampliação dessa síntese com 22 localidades apresentada no Quadro 1 por Scherre e Andrade (no prelo): nessas três regiões o imperativo associado ao subjuntivo é captado como uma interação de distanciamento, de autoridade ou de relação autoritária. Essa avaliação vem da segunda autora deste texto, que é da região Sudeste e orientou pesquisas sobre o tema na região Centro-Oeste e na região Sudeste. Para a região Sul, além de pesquisas sobre o tema, temos o depoimento de Loremi Loregian-Penkal, professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no estado do Paraná. Loremi nos informou que nasceu na cidade de Modelo, no oeste de Santa Catarina, filha de pai e mãe gaúchos e mora em Curitiba no Paraná. Em 5 de agosto de 2022, a segunda autora deste texto enviou a Loremi a seguinte mensagem: "Queria saber qual é o sentimento/impressão ou algo parecido quando alguém

usa o imperativo com você [Loremi] na forma subjuntiva. Algo como "olhe para mim"". Loremi então nos respondeu "A minha sensação é de que assim a ordem é forte, ou seja, é bem intimidador [...]." Na região Nordeste, a situação tende a ser diferente, pelo menos em oito das nove capitais, em que a forma vernácula do imperativo tende a ser associada ao subjuntivo, como Josane Moreira de Oliveira bem explicita em texto de 2017, na Tabela 1 à p. 35. Josane é soteropolitana, ou seja, é de Salvador; sua mãe é também de Salvador e o pai é de Capela, Sergipe. Josane é professora da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Em conversas antigas e recentes, Josane pondera de forma muito apropriada que, na região Nordeste, o uso do imperativo na forma subjuntiva, particularmente em Salvador, capital da Bahia, onde ela nasceu, não tem relação com distanciamento, pois essa é a forma vernácula de oito das nove capitas da região Nordeste, usadas em interações cotidianas que envolvem proximidade. O texto de Josane em 2017 registra que a única capital da região Nordeste em que há predomínio do imperativo na forma indicativa é São Luís, capital do Maranhão, uma área de amplo uso do pronome tu, registrada também por Cibelle Corrêa Béliche Alves em 2015. Enviamos a Cibelle a mesma mensagem enviada a Loremi. Cibelle nasceu em São Luís e sua mãe e seu pai também, ou seja, ela é ludovicense, o gentílico de quem nasce em São Luís do Maranhão. Cibelle, professora da Universidade Federal do Maranhão, assim me respondeu: "Eu certamente acharia de extrema formalidade e distanciamento, e usaria também nesse mesmo contexto. [...] Ouço e uso com frequência "Olha esse caso... olha isso... olha esse preço, olha a hora, até mesmo na escrita de whatsapp." O interessante é que em texto inédito de 2022 sobre o imperativo em todas as capitais brasileiras, em dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALIB), Josane Moreira de Oliveira evidencia na Tabela 3 que São Luís se alinha aos seis estados da região Norte em termos de menos usos de imperativo na forma subjuntiva. Trabalhos na linha interacional sobre a variação do imperativo no português brasileiro merece, sim, toda a nossa atenção. Esperamos que surjam logo. Agradecemos imensamente as trocas de mensagens e as conversas telefônicas com Loremi, Josane e Cibelle, que nos forneceram depoimentos preciosos e generosos e nos permitiram sintetizá-los nesta nota para atendimento à sugestão do/da parecerista, no sentido de registramos que o traço de distanciamento associado ao imperativo na forma subjuntiva não está presente na maior parte da região Nordeste. Agradecemos ainda a Josane o envio do seu texto inédito de 2022. A Tabela 3 desse texto é que recebeu nosso olhar admirado e especial.

5 Os resultados aqui apresentados têm como base dois projetos de pesquisa de Iniciação de Científica de Carolina Barroca Faria, desenvolvidos em 2019-2020 (FARIA, 2020), com o apoio CNPq, e em 2020-2021 (FARIA, 2021a), com o apoio da FAPES-ES.

6 As motivações da mudança são inicialmente discutidas de forma muito interessante por Andrade, Melo e Scherre (2007).

7 Esse tipo de dado, em placas e avisos, não faz parte da análise quantitativa nas tabelas deste texto. Trata-se de sete dados, seis com imperativo na forma subjuntiva, que é a tendência mais geral neste tipo de dado (SCHERRE et al. 1998; SCHERRE; ANDRADE,

no prelo). O único dado de imperativo na forma indicativa é o que ocorre com pronome reto eu depois do verbo. Registramos adicionalmente que, na organização dos dados das TMJ 2008-2012 (FARIA, 2020), não documentamos edição das revistas. Assim, para esse texto não pudemos identificar todas as edições da frase exemplifica. No futuro, vamos fazer retomar a documentação das 2.433 frases analisadas.

8 As variáveis Presença, tipo, pessoa e localização dos pronomes em relação ao verbo, Ano de publicação das HQs e Presença ou ausência e posição de vocativo podem também ser vistas em Faria (2020 e 2021a). Em momento oportuno, vamos organizar outras publicações abarcando essas variáveis. Faria (2021b) fez também um trabalho na linha da percepção, a partir dos resultados dos usos linguísticos das HQs TMJ e CBM.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. **Pronomes de segunda pessoa no espaço maranhense**. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALVES, Jeferson da Silva. O imperativo gramatical em histórias em quadrinhos baianas. **Revista Philologus**, ano 14, n. 42, p. 141-152. Rio de Janeiro: CiFEFil, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/42/o_imperativo_gramatical_em%20hist%F3rias.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2022.

ALVES, Jeferson da Silva. Imperativo: uma análise das variáveis sociais na língua falada de Salvador. **Revista Philologus**, ano 15, n. 44, p. 89-105. Rio de Janeiro: CiFEFil, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO15/44/05.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2022.

ANDRADE, Carolina Queiroz; MELO, Fernanda Gláucia de Moura; SCHERRE, Maria Marta Pereira. História e variação lingüística: um estudo em tempo real do imperativo gramatical em revista em quadrinhos da Turma da Mônica. **Jornal de Letras da UniCEUB**, Brasília, Ano 3, n. 1, ago. 2007.

ARAÚJO, Aluiza Alves; LIMA, Anna Kesya Ferreira; CLAUDINO, Kethleen de Almeida. O imperativo gramatical em gibis da Turma da Mônica: um estudo em tempo real. **Caletroscópio**, Ceará, v. 7, n. 2, p. 64-80, jul.-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3884/3120>. Acesso em: 13 de julho de 2022.

BARBOSA, Pilar; SANTOS, Pedro; VELOSO, Rita. Frases do tipo imperativo. In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antónia Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália (org.). **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, volume III, 2020, p. 2578-2584.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 38ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL, Eduardo; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Norma e uso na variação do imperativo em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. In: **52ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC**, Brasília, Universidade de Brasília, 9 a 14 de julho de 2000.

CARDOSO, Daisy Bárbara Borges. 2004. 136 f. **Variação no uso do modo imperativo**: análise de dados em textos de José J. Veiga. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CARDOSO, Daisy Bárbara Borges. O imperativo gramatical no português do Brasil. **Revista de Estudos da Linguagem,** v. 14, n. 2, p. 317-340, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/4979/0>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 34ª. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

EVANGELISTA, Elaine Meireles. ***Fala, Vitória!*** – a variação do imperativo na cidade de Vitória/ES e sua posição no cenário nacional. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **The imperative sentence in Portuguese:** a semantic and historical discussion. 1982. 248 f. Tese (PhD in Modern Languages). University of Salford, Salford, 1982.

FARACO, Carlos Alberto. Considerações sobre a sentença imperativa no português do Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-15, 1986.

FARIA, Carolina Barroca. Análise da variação do imperativo gramatical em revistas da Turma da Mônica Jovem. In: **Anais da Jornada de Iniciação Científica da UFES (anaisjornadaic.sappg.ufes.br)**, v. 11, 15p, Vitória: PRPPG, 2020.

FARIA, Carolina Barroca. Ampliando a análise da variação do imperativo gramatical nas revistas da Turma da Mônica Jovem. In: **Anais da Jornada de Iniciação Científica da UFES (anaisjornadaic.sappg.ufes.br)**, v. 12, 15p, Vitória: PRPPG, 2021a.

FARIA, Carolina Barroca. **A variação do imperativo nas revistas da Turma da Mônica Jovem e Chico Bento Moço**: um estudo de uso e percepção, 2021, 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021b.

GUY, Gregory R; ZILLES, Ana. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

HOWE, Neil; STRAUSS, William. **Millennials rising**: the next great generation. New York: Vintage books, 2000.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008 [1972]. Tradução por Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso do original Sociolinguistic Patterns.

LIMA, Damaris Pereira Santana. **O uso do imperativo na fala de Campo Grande - MS**. 2005. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. O imperativo gramatical nas capitais do Nordeste: análise sociolinguística dos dados do ALiB. In: LOPES, Norma da Silva; OLIVEIRA, Josane Moreira de; PARCERO, Lúcia Maria de Jesus (org.). **Estudos sobre o português**

do Nordeste: língua, lugar e sociedade. São Paulo: Blucher, 2017. p. 27-43. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/o-imperativo-gramatical-20412>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **The verbal imperative in Brazilian capitals**: Analysis of data from the Linguistic Atlas of Brazil Project. Inédito. 2022.

RAMOS, Paulo. História em quadrinhos: um novo objeto de estudos. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 1574-1583, 2006. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/563.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2022.

SANKOFF, David. Variable rules. In: AMMON, Ulrich, DITTMAR, Norbert; MATHEIER, Klaus J. (ed.). **Sociolinguistics**: an international handbook of the science of language and society. New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 984-998.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. **Goldvarb X** - A variable rule application for Macintosh and Windows. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics and Statistics, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 12 de Agosto de 2021.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Mudança linguística no português escrito: o imperativo gramatical em histórias da Turma da Mônica. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, III, 2003. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ. Texto inédito de 22 f.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Norma e uso – o imperativo no português brasileiro. In: DIETRICH, Wolf; NOLL, Volker (org.). **O Português do Brasil** - Perspectivas da pesquisa atual. (Lingüística luso-brasileira, v. 1). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2004. p. 231-260.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 189-222, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1432>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação lingüística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a [2005].

SCHERRE, Maria Marta Pereira. O imperativo gramatical no português brasileiro: reflexo de mudança linguística na escrita de revistas em quadrinhos. In: VOTRE, Sebastião; RONCARATI, Cláudia (org.) **Anthony Julius Naro e a Lingüística no Brasil** – uma homenagem acadêmica. Rio de Janeiro: FAPERJ/7Letras, 2008b. p. 306-319.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Padrões sociolinguísticos do português brasileiro: a importância da pesquisa variacionista. **Tabuleiro de Letras**, n. 4, p. 1–32, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/167>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; ANDRADE, Carolina Queiroz. Sobre a variação do imperativo na gramática do português brasileiro: ampliando a análise de enunciados escritos sem marcas convencionais de diálogo. In: MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz (org.) **Saberes em Sociolinguística:** trilhas, demandas e proposições no século XXI. São Paulo: Pé da Palavra/Parábola, no prelo.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Daisy Bárbara Borges; LUNGUINHO, Marcus Vinicius da Silva; SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. Reflexões sobre o imperativo em português. **D.E.L.T.A**, v. 23, n. 3 (número especial, em homenagem a Lúcia Lobato), p. 193-241, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/30511>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; DIAS, James Gonçalves; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; JESUS, Étel Teixeira de; OLIVEIRA, Helena Rodrigues de. Phonic Parallelism: Evidence from the Imperative in Brazilian Portuguese. In: PARADIS, Claude; VINCENT, Diane; DESHAIES, Denise; LAFOREST, Marty (ed.). **Papers in Sociolinguistics** - NWAVE-26 à l'Université Laval. Québec, Canada: Nota Bene, 1998, p. 63-72.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Efeitos da saliência fônica e do tempo/modo verbal na concordância verbal. In: MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães (org.) **Usos da linguagem e sua relação com a mente humana.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010, p. 71-77.

SOUZA, Jean Claudio de; DUARTE SILVA, Priscilla Chantal; SHITSUKA, Ricardo; ARAÚJO BRITO, Max Leandro de; MOREIRA SHITSUKA, Dorlivete. Comunicação dos *millennials* e uso do "tipo": estudo linguístico da incidência dos vícios de linguagem oral entre discursos de universitários. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. 1-15, 2019. Itajubá: Universidade Federal de Itajubá. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1044/900>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968]. Tradução de Marcos Bagno do original Empirical Foundations for a Theory of Language Change.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3082

CONSIDERAÇÕES SOBRE O SIGNIFICADO SOCIAL DA VARIAÇÃO DOS PRONOMES DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR: VARIEDADES MARANHENSE E BRASILIENSE

CONSIDERATIONS ON THE SOCIAL MEANING OF THE VARIATION OF SECOND-PERSON SINGULAR PRONOUNS: MARANHAO'S AND BRASILIA'S VARIETIES

CONSIDÉRATIONS SUR LA SIGNIFICATION SOCIALE DE LA VARIATION DES PRONOMS SINGULIERS DE LA SECONDE PERSONNE: VARIÉTÉS LUDOVICENSE ET BRASILIENSE

Carolina Queiroz Andrade[1]
Cibelle Corrêa Béliche Alves[2]
Maria Marta Pereira Scherre[3]

RESUMO: O português brasileiro apresenta pelo menos quatro construções pronominais de segunda pessoa sintetizadas em Scherre *et al.* (2015) que, com base em diversas pesquisas, propõem a organização de um mapa pronominal de segunda pessoa do singular. Entre as paisagens, São Luís/MA (ALVES, 2010, 2015) registrou 39% de *tu* em entrevistas geolingu*ísticas e 83% de tu* em gravações de conversas espontâneas não-ocultas. Brasília/DF registrou 72% de *tu* em conversas espontâneas ocultas (LUCCA, 2005); 12% em conversas espontâneas não-ocultas (DIAS, 2007); e de 31% em entrevistas sociolinguísticas motivadas (ANDRADE, 2015). Partindo desses resultados quanto ao uso da forma *tu*, focalizamos a paisagem pronominal nas variedades maranhense e brasiliense, com o objetivo de identificar significados sociais em função do tipo de coleta de dados, paralelamente *às* variáveis sociolinguísticas clássicas, como faixa etária, sexo e anos de escolarização dos falantes.

Palavras-chave: Português brasileiro. Pronome *tu*. Dimensão geográfica. Dimensão interacional.

1 Doutora em Linguística, professora da Universidade de Brasília (PEC-G) e colaboradora do UniCeub e PPGL/UnB. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7715-0707. E-mail: carollwith@gmail.com
2 Doutora em Linguística, professora adjunta III do Departamento de Letras e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA (Universidade Federal do Maranhão), campus I, São Luís. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2684-9497. E-mail: cibelle.beliche@ufma.br
3 Doutora em Linguística, Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) - Brasil; Pesquisadora I-B do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); e Pesquisadora colaborada plena da UnB (Universidade de Brasília). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2977-0431. E-mail: mscherre@gmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: Brazilian Portuguese has at least four pronominal constructions to address interlocutor synthesized in Scherre *et al.* (2015) that, based on several studies, propose the organization of a second-person singular pronominal map. Among the varieties that compose it, Sao Luis/Maranhao (ALVES, 2010, 2015) has recorded 39% of tu in geolinguistic interviews and 83% of tu in recordings of non-hidden spontaneous conversations. Brasilia/Federal District had records 72% of tu in hidden spontaneous conversations, (LUCCA, 2005); 12% in non-hidden spontaneous conversations (DIAS, 2007); and 31% in motivated sociolinguistic interviews (ANDRADE, 2015). Based on these results, we focus on second-person pronouns, especially tu in the Maranhao's and Brasilia's varieties, pointing out the social meanings of pronominal variation, with reflections on the type of data collection, parallel to the classic sociolinguistic variables such as age group, sex and years of schooling of the speakers.

Keywords: Brazilian Portuguese. Pronoun *tu*. Second-person pronoun. Geographic dimension. Iinterational dimension.

RÉSUMÉ: Le portugais brésilien a quatre constructions pronominales à la deuxième personne résumées dans Scherre *et al.* (2015) qui, sur la base de plusieurs études, propose l'organisation d'une carte pronominale à la deuxième personne du singulier. Parmi les paysages, São Luís/MA (ALVES, 2010, 2015) a enregistré 39% de *tu* dans des entretiens géolinguistiques et 83% de *tu* dans des enregistrements de conversations spontanées non-cachées. Brasília/DF a enregistré 72% de *tu* dans des conversations spontanées cachées (LUCCA, 2005); 12% dans des conversations spontanées non-cachées. (DIAS, 2007); et 31% dans des entretiens sociolinguistiques motivés (ANDRADE, 2015). Sur la base de ces résultats concernant l'utilisation de la forme *tu*, nous nous concentrons sur le paysage pronominal des variétés du Maranhão et de Brasilia, dans le but de identifier les significations sociales selon le type de collecte de données, parallèlement aux variables sociolinguistiques classiques, telles que groupe d'âge, sexe et années de scolarisation des locuteurs.

Mots-Clés: Portugais brésilien. Pronom *tu*. Pronoms de la deuxième personne. Dimension géographique. Dimension interactionnelle.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre o português brasileiro (PB), como os de Soares (1980), Ramos (1996), Loregian (1996), Loregian-Penkal (2004), Herênio (2006), Andrade (2004), Lucca (2005), Dias (2007), Gonçalves (2008), Martins (2010), Franceschini (2011), Alves (2010, 2015), Andrade (2010, 2015), Silva (2017), Reis (2019), entre muitos outros, mostram usos diversificados dos pronomes *tu, você, cê, ocê* no português falado no Brasil.

Em Exemplo (1) e (2a e 2b), exemplifica-se a alternância pronominal em interações entre ludovicenses, gravadas por Alves (2015). Em Exemplo (3) e (4), exemplifica-se a alternância em interações entre brasilienses, gravadas por Andrade (2010, 2015).

Exemplo (1)

"Amiga(a): O paciente chegou de tarde. É, ***você*** **não viu**! É a demanda. ***Você*** **vai** bem preparado pra tua demanda. Então é isso. E a questão de`` de valorizar o diagnóstico e as coisas de **você ver** a oportunidade deu ensinar pro residente. Deu dizer que isso aqui é legal pr'ele ver.
Ana: E dele pesquisar também! Vamos pesquisar!
Amiga(a): Isso! Exatamente. Ou então de dizer pro residente: "Residente, hoje eu queria que ***tu*** **avaliasse**", como ***tu fizeste***. Ou então dizer: "Ana, prefiro que ***tu avalies*** porque eu não tenho segurança de avaliar esse paciente"... aí ***tu*** já ***ia*** (inint). Não, porque eu acho super comum **você chegar** e **dize**r "Pra onde eu vou com esse paciente?"
(ALVES, 2015, p. 53, 133, com adaptações) – interação entre colegas de trabalho ludovicences: Ana e amiga de Ana (Ana – colaboradora alvo: mulher, 29 anos, ensino superior; amiga de Ana; mulher, 28 anos, ensino superior)

Exemplo (2a)

"Pai: "Porque, meu filho, se for nesse, ***tu*** **nem** ***gastava*** hotel, cara. ***Tu*** **nem** ***ia*** pra hotel, ***tu ia*** **chegar** cinco hora da manhã e ia direto pra universidade, passava o dia todo na universidade.
[...] Porque se ***você*** **for chegar** de manhã e sair de noite, **tu nem ia** pro hotel, ficava na... [...] Sim, meu nenenzinho, sim, meu nenenzinho, eh... ***Tu vais*** pro negócio?"
Filho: "Sim, oh, pai, então olha pra mim esse negócio, se ***o senhor*** **ficar** agora na na na universidade sem fazer nada!" pai: "tá."
filho: "é não, pai, eu sei que ***o senhor*** **é um doutor**."

Exemplo (2b)

Pai: Ah, ***cê*** **vai** chegar quase que (inint.) Filho: Oito horas. Dez, dez horas!
(ALVES, 2015, p. 47, 53, com adaptações) – interação entre pai e filho ludovicences (pai de João: homem, 55 anos, ensino superior e filho colaborador alvo João: homem, 26 anos, ensino superior)

Exemplo (3)

"Ingrid, ***cê*** num **vai** vim mais pra aqui pra fora não? " [...] " Ingrid que demora é essa!" Eu "minha filha, eu tava dando banho na, na Isabele, num vem reclamar de nada não, ***você*** num ***é*** minha mãe nem nada, ***você*** *não* ***é*** minha mãe nem nada e tal". Aí, aí ela bem assim "ah, mas pra que demorá isso tanto?" Eu falei

> "minha filha, quem demorou fui eu, oxi. ***Tu*** num ***tá*** tomando conta de mim, eu vim sozinha, num vim num foi contigo. [...]".
> (ANDRADE, 2010, p. 11, 12, com adaptações – interação entre duas brasilienses femininas de 14 anos, da Vila Planalto, Plano Piloto, Brasília-DF)

Exemplo (4)

> G: Raul ***tu é*** muito furão, véi, na moral.
> M: Não, João, ***você*** **quer** uma eletrônica?
> JV: Não, ***cê*** **tá** doido, é?
> (ANDRADE, 2015, p. 97, com pequenas adaptações – interação entre três brasilienses masculinos de 17 anos, de Brazlândia, Brasília-DF)

Frente a essas possibilidades de usos para referência ao interlocutor, Scherre *et al.* (2015) propuseram um mapeamento descritivo, sob uma perspectiva geográfica da atual variação do sistema pronominal de segunda pessoa no PB, em trabalhos desenvolvidos até 2012. Com base em um conjunto de pesquisas com cerca de 29 mil dados de 60 amostras de fala, Scherre *et al*. (2015, p. 140-143,171) projetam a existência de seis subsistemas no tocante às formas de segunda pessoa (exceto *senhor/senhora*), assim organizados, em que o uso de caixa alta sem itálicos para VOCÊ indica uma macro forma, recobrindo três possibilidades *você/cê/ocê*:

i.subsistema (1) só VOCÊ: uso exclusivo das formas *você/cê/ocê*;
ii.subsistema (2) mais *tu* com concordância baixa: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância abaixo de 10%
iii.subsistema (3) mais *tu* com concordância alta: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância entre 40% e 60%;
iv.subsistema (4) *tu* /VOCÊ com concordância baixa: uso médio de *tu* abaixo de 60% com concordância abaixo de 10%
v.subsistema (5) *tu*/VOCÊ com concordância média: uso médio de *tu* abaixo de 60% concordância entre 10% e 39%;
vi.subsistema (6) VOCÊ/*tu*: tu de 1% a 90% sem concordância.

Pela própria natureza dos dados, o mapa é dinâmico e, portanto, sujeito a alterações, seja em função de novas coletas, seja em função de novas análises. Neste texto, demos destaque a pesquisas que enfocam duas regiões contempladas no mapa de Scherre *et al.* (2015) – Nordeste e Centro-Oeste – trazendo informações adicionais que nos ajudam a melhor compreender o fenômeno que, a nosso ver, é de sobremaneira explicado pelo viés interacional.

Abordaremos inicialmente os resultados de Alves (2010), que apresenta uma "fotografia geossociolinguística" das formas de tratamento em seis localidades maranhenses, revelando uma visão mais micro da variedade ludovicense com o trabalho

de Alves (2015). Em 2015, a autora situa São Luís/MA, capital maranhense, em um sistema pronominal amplamente ternário, com predominância de *tu sem concordância*, alternando com o *tu com concordância* e o VOCÊ (*você/cê*), sendo a concordância com o *tu* uma forma restrita à situação interacional de maior assimetria ou de maior formalidade e ao grau de escolaridade universitário do falante.

Na sequência, faremos um breve percurso temporal da variação *tu*/VOCÊ (*você/cê/ocê*), na variedade da região Centro-Oeste, com vistas a entender, sobretudo, o surgimento e a rápida expansão do *tu* brasiliense. As pesquisas de Andrade (2010, 2015), Lucca (2005) e Dias (2007) permitem verificar que Brasília é, ainda, uma ilha da ocorrência de *tu* no Centro-Oeste, cujo uso está também associado ao forte componente interacional de simetria ou informalidade, com destaque para o tipo de coleta, que se mostra decisivo para o entendimento do significado social da variação.

MARANHÃO, REGIÃO NORDESTE

Os pronomes pessoais de segunda pessoa têm refletido nuances singulares no Maranhão. Pesquisas evidenciam que, para além das variáveis clássicas como localidade, faixa etária, sexo e anos de escolarização dos falantes, a dimensão interacional tem forte efeito nas escolhas dos falantes maranhenses. Um dos primeiros registros dessa variação foi apontado por Ramos (1996), que situa São Luís, capital do estado, com 6% de *tu* vs. *você* explícitos de número singular (4/64)[4] (todos com concordância explícita), em entrevista estruturada, e enfatiza seu uso, já àquela época, como forma de intimidade entre pessoas próximas, principalmente entre os mais jovens. Já o *você*, com 94%, é a forma usada para marcar a cortesia/respeito entre as pessoas mais distantes ou dada a situação formal.

Na sequência, temos o estudo de Herênio (2006), com dados de Imperatriz, município maranhense situado a oeste do estado, com percentual médio de 27% de *tu*, sendo 8% de concordância. Os resultados da amostra de Herênio (2006), também com base em entrevista estruturada, apontam o *você* como a forma mais recorrente entre os imperatrizenses, com 73%.

Em Alves (2010), com dados de entrevistas geolinguísticas do Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA), temos um detalhamento do comportamento das formas de segunda pessoa na capital, São Luís, e em cinco municípios, Pinheiro, Tuntum, Bacabal, Balsas e Alto Parnaíba. Da amostra geral, foram registrados 39% de *tu* e 61% de VOCÊ na função de sujeito. Os dados demonstram que há, no espaço maranhense, uma nítida diversidade no tocante ao eixo diatópico, atuando, sobretudo, junto à escolaridade do falante, tendo em vista que o *tu com concordância* ocorre maciçamente em dados de falantes universitários. Vejamos a Tabela 1:

Tabela 1. Distribuição da variação de segunda pessoa no Maranhão em dados do projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA) coletados em 2003-2004.

Localidades	*Tu*	*VOCÊ*	Total	Concordância com o *tu*
São Luís	39%	61%	116	29% (13/45)
Pinheiro	37%	63%	84	3% (1/31)
Tuntum	36%	64%	42	0% (0/15)
Bacabal	57%	43%	23	0% (0/13)
Balsas	57%	43%	30	0% (0/17)
Alto Parnaíba	15%	85%	33	0% (0/ 5)
Total	39%	61%	328	

Fonte: elaboração própria, com base em Alves (2010, p. 65,103).

A síntese apresentada na Tabela 1 contraria parte das expectativas de Alves (2010) que, diferentemente do esperado, indica que os usos do *tu* com e sem concordância, com 39% dos casos, não superam percentualmente o macro VOCÊ, com percentuais acima da média global, notadamente em Alto Parnaíba, município localizado mais ao sul do estado, com 85%. Por outro lado, a Tabela 1 indica que na capital maranhense há um relativo favorecimento do *tu com concordância*, que se dá entre os mais escolarizados, já apontando indícios de uma possível mudança com consciência social. Os trechos a seguir, extraídos das entrevistas de São Luís, mostram a fala monitorada de uma informante do sexo feminino, segunda faixa etária (50 a 65 anos), ensino superior: "Olha, geralmente **eu uso** seu, **você**, **pra pessoa** que está um pouco **mais distante**, até um certo ponto" (*corpus* Projeto ALiMA – informante: feminino, segunda faixa etária, ensino superior *apud* ALVES, 2010, p. 78). Porém, ao final da entrevista, em que já se estabeleceu uma relação de intimidade, essa mesma informante, ao se referir ao inquiridor, também declara: "[...] Por exemplo, **você** já não é mais tão **você, já é tu."** É também importante registrar que, no interior do macro VOCÊ, a variante *você* é sempre a mais frequente, com um total de 51% dos casos, e que há 8% da variante *cê* e 2% de *ocê*.

Alves (2010) situa a alternância *tu* e *você* em (quase) igualdade de condições de uso, em termos dos pesos relativos e observa que, em São Luís, a forma *tu* é empregada entre os iguais, ou seja, em um contexto que permite o uso de um estilo mais informal, nesse caso o *tu sem concordância*, e o *você* é a forma de respeito e/ou cortesia, utilizada em um contexto formal. Um outro aspecto interessante nos resultados de Alves (2010) está relacionado à correlação entre a concordância verbal com o *tu* e a variação diastrática que, geralmente nos dados de natureza geolinguística, é analisada sob o viés do fator escolaridade, um dos principais indicadores de classe social, especialmente no Brasil, ao lado da ocupação e renda (cf. LABOV, 2006 [1966], p. 134-138). A análise feita apenas com os dados de São Luís aponta um uso de *tu com concordância* entre os falantes mais escolarizados, com percentual de 46% e peso relativo de 0,76, com diferença de 59 pontos para o grupo de falantes do ensino fundamental, com percentual de 5,3% e peso relativo de 0,17 (cf. ALVES, 2010, p. 103).

Para além da visão diastrática, Alves (2015) avança a análise da variação pronominal em uma versão mais micro da comunidade de fala ludovicense. Considerando que a variação diastrática, para os estudos dialetológicos, se relaciona a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e, também, com a organização sociocultural da comunidade de fala, como escolaridade, idade, sexo e situação ou contexto interacional, a pesquisa de Alves (2015) buscou focalizar, entre o grupo dos mais escolarizados, o significado social do *tu* na capital maranhense.

A análise, com base em gravações livres, com um total de 1100 construções de número singular, revelou um sistema de tratamento de cinco variantes – com predominância de *tu sem concordância*, alternando em contextos específicos com o *tu com concordância* e o *você*, com 67%, 12% e 14%, respectivamente; além dos usos das formas *cê*, 2%, e senhor/senhora, 5%, evidenciando assim a diversidade desse sistema no falar ludovicense, sem registros da forma *ocê* (cf. Alves 2015, p. 77), retomados na Tabela 2, a seguir. Os resultados de 2015 ratificam as expectativas de Alves (2010): o pronome *tu* é a forma mais utilizada pelos ludovicenses para representar a segunda pessoa, isto é, o português falado em São Luís conserva a presença viva e marcante do *tu* por esse ser considerado por muitos, a forma identitária local, com 79% dos casos (67%+12%). Logo, podemos assegurar que a capital maranhense é uma "terra de *tu*".

Tabela 2. Totais de referências concernentes à segunda pessoa na amostra conjunta de São Luís do Maranhão de Alves (2015): conversas livres gravadas.

***Tu* sem concordância**	***Tu* com concordância**	***Você***	***Cê***	***Senhor/a***
741/1110=67%	130/1110=12%	157/1110=14%	22/1110=2%	60/1110=5%

Fonte: elaboração própria, com base em Alves (2015, p. 77).

As evidências apontadas nas pesquisas de Ramos (1996), Alves (2010, 2015), entre outras já realizadas no âmbito do português maranhense, considerando a mesma temática – Ramos (1999), Robson e Ramos (2014), Caldas e Alves (2017), Silva e Alves (2018), Ramos e Alves (2021) – permitem situar o Maranhão no mapa descritivo do sistema pronominal para tratamento de segunda pessoa no PB, proposto por Scherre *et al.* (2009, 2015). Dos seis subsistemas, ratificamos o Maranhão, no eixo sincrônico, como pertencente ao:

i) subsistema (4) *tu*/VOCÊ com concordância baixa: com uso médio de *tu* abaixo de 60%, com concordância abaixo de 10%, a exemplo de Pinheiro (ALVES, 2010) e Imperatriz (HERÊNIO, 2006);
ii) subsistema (5) *tu*/VOCÊ com concordância média: com usos médios de *tu* abaixo de 60%, com concordância entre 10% e 39%, a exemplo de São Luís (ALVES, 2010, 2015);
iii) subsistema (6) VOCÊ/*tu* sem concordância: uso de *tu* de 1% a 90%, a exemplo de Tuntum, Bacabal, Balsas e Alto Parnaíba, (ALVES, 2010) e São João dos Patos (RAMOS; ALVES, 2021).

Do ponto de vista da distribuição geográfica, os atuais subsistemas 4, 5 e 6 ratificam o pronome *tu* como de uso mais geral, classificado por Scherre *et al.* (2015, p. 135), como um "*"tu"* brasileiro que, em muitas comunidades, instaura-se sem concordância expressa na forma verbal". É o caso do *tu* maranhense que também emerge com "facilidade e naturalidade", em entrevistas sociolinguísticas", mesmo com todas as dificuldades encontradas frente ao registro dos pronomes de segunda pessoa nesse tipo de coleta de dados. Por outro lado, há o uso do "*tu*" com concordância, em graus variados, motivado pelo contexto de mais formalidade ou pelo aumento da escolarização, especialmente onde o pronome *tu* é reconhecido como de uso natural à comunidade.". É o caso de São Luís que, a partir de Alves (2015), tem evidenciado o *você* como uma variante que concorre com o *tu com concordância* em contextos assimétricos ou mais formais, em oposição ao *tu sem concordância*, forma mais usual, nitidamente vernacular, que transita por contextos variados, sem cerimônia, sem rejeição.

A respeito da forma *você*, Alves (2015) ainda pondera que esta tem emprego maior em espaços mais formais e, em certas interações, marca formalidade e/ou distância com o interlocutor ou mesmo uma possível 'fuga' da concordância com o *tu*. Isto é, o *você* surge como a opção de tratamento mais comum nas situações em que se deseja evitar uma proximidade inadequada para com o interlocutor, que ainda poderia ser atribuída ao *tu* com concordância. Vemos, pois, que o papel do contexto interacional – como o controle da variável tipo de relação, redes sociais bem como o sexo do falante – tem forte efeito na escolha do *você*, ao lado do *tu com concordância*, em São Luís, como veremos a seguir.

Sobre a variação individual, Alves (2015) considerou também, sob o viés da variação estilística, a fala de um homem e uma mulher escolarizados, em diferentes situações comunicativas. Os resultados da análise por indivíduo ratificam as inferências levantadas com base nos resultados da amostra global, a saber: em configurações mais formais, mulheres optam pelo *tu com concordância* e os homens optam pelo *você,* fato esse que, mais uma vez, nos leva a afirmar que essa última variante pode, ao transitar em espaços onde era esperado o *tu com concordância*, também assumir o status de forma prestigiada na comunidade de fala ludovicense.

Foi possível, também, confirmar a ideia de que o tópico discursivo e a rede de relacionamentos, controlada na amostra geral pelo fator tipo de relação, podem explicar as escolhas linguísticas dos falantes analisados que, a todo momento, parecem se engajar na construção de uma identidade linguística próxima de grupos com os quais estão envolvidos. Essa mesma percepção foi registrada na fala da colaboradora mulher que relatou que os falantes de São Luís são os que mais fazem uso da concordância, e afirma usar mais o *tu com concordância* quando está em interação com um grupo social específico e/ou quando em interação com pessoas mais escolarizadas naturais de São Luís. Ao fim da entrevista, chega a fazer uma avaliação social sobre o pronome *tu*, ao dizer que se sente mais acolhida entre os falantes da região sul do país que, assim como ela, usam muito o "tu".

Apesar de o Nordeste e o Sul serem áreas geográficas distantes, Maranhão e Santa Catarina se aproximam ao compartilharem o subsistema (4) tu/VOCÊ com concordância baixa (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 154), tendo como representante o município

maranhense de Pinheiro (ALVES, 2010, 2015) e os municípios catarinenses de Concórdia (FRANCESCHINI, 2011) e Chapecó (LOREGIAN-PENKAL, 2004). Por outro lado, divergem, em termos comparativos Nordeste/Sul, quando identificamos apenas em Santa Catarina o subsistema (3) *tu*/VOCÊ com concordância alta, considerando os dados registrados em Ribeirão da Ilha, por exemplo (SCHERRE *et al.*, p. 153).

A respeito da região Sul, Loregian-Penkal (2004, p. 133; 167) situa Florianópolis e Ribeirão da Ilha como as localidades com maiores índices da marca de concordância com o *tu*, com pesos relativos de 0,85 e 0,91 respectivamente, confirmando a hipótese de que esse uso estaria associado à "etnia açoriana", sobretudo em Ribeirão da Ilha, "uma localidade um tanto isolada e maciçamente açoriana" (LOREGIAN-PENKAL, 2005, p. 365). Estaria na sócio-história a explicação para a confluência parcial entre as duas regiões? Em Alves (2015), no capítulo intitulado "A comunidade de fala ludovicense", encontramos uma explicação detalhada sobre o viés histórico-social da capital maranhense, bem como sobre os mitos e fatos que nos levam a melhor entender as questões linguísticas que circundam o mito de que São Luís é o exemplo do "bem falar", imaginário esse que costuma ser associado ao uso de *tu com concordância* e, por muitos considerado, de influência francesa. Alves (2015, p. 21), no entanto, argumenta que há fundamento maior em afirmar que o "*tu* maranhense" tem raízes lusitanas, sobretudo se considerarmos a intensa migração açoriana no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Resta saber por que razão o Maranhão se especializou como a terra do "*tu*", mas, na realidade dos fatos, com menos concordância do que Florianópolis e Ribeirão da Ilha. É mesmo fundamental um mergulho no viés histórico-social para melhor entendermos a variação *tu/você* no PB falado.

Na Região Nordeste, São Luís (MA) apresenta um percentual de *tu sem concordância* acima de 60%, da ordem de 67% nas gravações livres, uma média alta se comparada às demais capitais nordestinas, como Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco, para as quais se projetou a presença no subsistema *tu*/VOCÊ com concordância média, entre 10% e 39%, conforme Scherre *et al.* (2015, p. 145). Um ponto interessante a notar diz respeito a uma das amostras que compõe a média da capital cearense: a pesquisa de Soares, realizada na década de 80, com base em "questionário e gravações de conversas livres informais". Os dados demonstram um sistema ternário das formas pronominais – *tu, você e senhor/senhora –,* tendo como fatores condicionadores dessa variação a situação do discurso, o papel social dos interlocutores, a idade e o grau de intimidade. O *tu* cearense, segundo Soares (1980, p. 84; 88), é de "uso generalizado e pode ocorrer no plano da intimidade ou nas mesmas condições em que o *você"*, já a concordância com o *tu* é variável e motivada por fatores como "grau de instrução, formalidade e atenção". Ao que nos parece, a confluência entre São Luís e Fortaleza pode ser, em grande medida, explicada pelo tipo de coleta ou, até mesmo, pela época da coleta. Coletas de dados, com novas gravações, em especial mais livres, para outros estados de região Nordeste são desejáveis e necessárias para que se possa verificar a emergência, ou não, de mais usos do pronome *tu*. Registramos, como exemplo, a pesquisa de Guimarães (2014, p.132, 134, 157, 187) para Fortaleza, com registro de 51% de *tu* sem concordância e apenas 0,2 de

tu com concordância[5]. As pesquisas aqui citadas ratificam a dimensão interacional do *tu* brasileiro e deixam cada vez mais nítido que, a depender do tipo de coleta de dados, o pronome *tu* pode até não emergir ou emergir com baixa frequência, sem necessariamente refletir a amplitude dos usos reais. O fato é que coletas de todos os tipos são necessárias e bem-vindas para refletirem maximamente os diversos matizes interacionais.

Em suma, o (i) *tu* maranhense é corrente em toda a comunidade de fala e transita, na fala cotidiana, entre os extremos informais e formais, com o verbo na terceira pessoa do singular; (ii) o *tu com concordância* apresenta-se como um traço linguístico de diferenciação entre grupos, uma vez que é usual em contextos mais formais, sobretudo entre as mulheres escolarizadas; e (iii) o *você* caminha nessa mesma direção, com uso restrito a contextos de maior formalidade e, no momento, concorre com o *tu com concordância* ao posto de formas privilegiadas na comunidade ludovicense. Cumpre destacar que a forma *senhor/senhora*, na variedade maranhense, é de uso formal e categórico para denotar o respeito e o tratamento cerimonioso em relações marcadas por uma assimetria evidente, com forte correlação com o fator idade, fator profissão dos interlocutores, além de marcar a assimetria entre pais e filhos, mesmo em contextos de informalidade, diferentemente do que ocorre, por exemplo, na variedade brasiliense, que contra tudo e contra todos, pelo menos na previsão teórica, evidencia focalização dialetal da variante *tu* sem concordância de forma irreversível, até prova em contrário, como veremos a seguir.

BRASÍLIA, REGIÃO CENTRO-OESTE

Como anteriormente mencionado, a partir do mapeamento de Scherre *et al*. (2015, p.142), tem-se que a paisagem de variação pronominal no Brasil, especificamente sobre a segunda pessoa do singular, pode ser organizada em seis subsistemas (em função das variações de pronomes e da presença/ausência de concordância verbal). O que gostaríamos de enfatizar é que, à época do mapeamento realizado por Scherre *et al.* (2015), especialmente no Centro-Oeste, apenas em Brasília havia a inserção do pronome *tu*. Vale lembrar que esta região conta com três estados, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, e o Distrito Federal e, exceto nesse último, a projeção para os demais estados era de dominância do macro VOCÊ (*você/ocê/cê*) (SCHERRE e*t al.*, 2009; SCHERRE *et al*., 2015, p. 143).

BRASÍLIA

Inaugurada em 1960, na região Centro-Oeste do Brasil, Brasília vivencia atualmente a segunda década da inserção do pronome *tu* na comunidade de fala, onde ocorre a variação entre as formas *você/cê/tu sem concordância*. Desde a publicação da dissertação seminal de Lucca (2005), temos o registro do uso do pronome *tu* por brasilienses, configurando-se um traço inesperado da fase de focalização dialetal (ANDRADE, 2015, p. 32), uma vez que essa região, como já dissemos, havia sido prototipicamente usuária do macro VOCÊ. Podemos inferir que, se o registro da inserção ocorreu em 2005, significa que o

tu "gravitava" neste dialeto antes deste período. Em décadas anteriores, três pesquisas com registros da fala brasiliense, Hanna (1986), Corrêa (1998) e Andrade, (2004), não permitiam antever este uso. Apesar da falta de registros de usos do pronome *tu* em terras brasilienses, e talvez justamente por isso, podemos inferir que nesta época o *tu* ainda não ocorria nesta paisagem linguística e, mesmo quando passou a ocorrer, era um uso estranhado, tido como a expressão de um falar externo (ANDRADE, 2010, p. 11), afinal, em Brasília, desde sua criação até os dias atuais, ocorre uma intensa imigração. Como sabemos, com a criação ou intensa expansão de novas cidades, em função do contato por migração e de outras questões sociodialetais, eleva-se a possibilidade de ocorrer variação linguística (KERSWILL; TRUDGILL, 2005, p. 196-206), e isto é o que ocorre com os pronomes de segunda pessoa do singular em Brasília. A partir do mapa projetado por Nascentes, em 1922, reproduzido a seguir na Figura 1, as características dialetais do Brasil Central seriam, se se mantivessem intactas: sulistas, baianas e incaracterísticas, conforme podemos conferir a seguir

Fonte: Nascentes (1953, p. 18).

Figura 1. Mapa dialetal projetado em 1922 por Antenor Nascentes.

Na seção seguinte, a sócio-história da região Centro-Oeste nos traz mais evidências da heterogeneidade linguística dessa área do território brasileiro, ratificando que a proposta de divisão dialetal já não pode ser considerada homogênea e tampouco definitiva mesmo apresentando-se um "tanto próxima da verdade", como bem frisou Nascentes (1953, p. 24).

BREVE SÓCIO-HISTÓRIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Sabemos que a vida não é estática, muita coisa mudou de Nascentes para os dias atuais. Apesar da intensidade ter sido bastante marcante em Brasília, não ocorreu migração somente para esta cidade do Brasil Central. Antes disso, a região já havia sido povoada por pessoas não indígenas. Desde o período da exploração do ouro, no século XVII, houve levas de migração para esta grande região, principalmente para Minas Gerais, porém, outros estados do Centro-Oeste também foram povoados com os mesmos propósitos.

Findo o período do ciclo do ouro, que durou do século XVII ao XVIII, os habitantes continuaram nesses rincões do Brasil vivendo em torno da agricultura e da pecuária. Outra leva de imigração ocorreu para o Centro-Oeste quando aconteceu a conhecida "Marcha para o oeste" (PHILIPPSEN, 2013, p. 58), a partir da década de 1930, com a expansão de políticas socioeconômicas a fim de fomentar o crescimento do país também em seu interior, e assim "desenvolvê-lo"[6], o que vem resultando na constante criação e ampliação de cidades e, com elas, levas e levas migratórias.

Depreende-se da história aqui resumida que os habitantes que estão na região central do país, onde Brasília foi estabelecida em 1960, em sua maioria, são filhos de brasileiros migrantes que buscaram nestas terras novas oportunidades de vida, tipo de migração mais comum não só no Brasil, mas ao redor do globo. Se estes brasileiros chegaram ao centro do país mais tardiamente que os brasileiros que se estabeleceram em suas bordas, então, podemos projetar que os dialetos de português brasileiro que vigoram hoje no Centro-Oeste, e por conseguinte na grande Brasília, são, de certa maneira, mais novos se comparados com as localidades mais à leste, ao norte e nordeste do país. Tal projeção inclusive vai ao encontro do recorte "incaracterístico" apontado por Nascentes, se considerado, em especial, o período de *mixing* (coexistência de diversas formas dos grupos em contato), que precede o período de *levelling* (seleção de formas) e *focalization* (estabilização de formas), descritos na literatura linguística sobre formação dialetal, nos termos de Kerswill e Trudgill (2005, p. 197-125).

VISLUMBRES DE PAISAGENS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS PRÓXIMAS À BRASÍLIA

Passemos dessa preliminar incursão no passado aos períodos atuais. Em dezembro de 2020, em visita à Goiânia, uma das coautoras deste texto participou de uma conversa em que uma falante goiana se referiu a ela por *tu* em uma sequência de quatro repetições do pronome, ao dar instruções sobre como chegar a determinado local. Nesta cidade, até onde sabíamos, apenas as variantes do macro VOCÊ ocorriam. Porém, a percepção atual entre colegas que vivem em Goiânia é de que "ali não ocorre o pronome *tu"* [7].

Em depoimento realizado no dia 17/06/2021, a pesquisadora e professora Tânia Ferreira Rezende dos Santos[8], sociolinguista da Universidade Federal de Goiás, nos relatou sobre sua privilegiada percepção a respeito da variação de pronomes no Estado, a de que o pronome *tu* sem concordância está entrando em outras terras goianas além de Brasília. Em suma, a pesquisadora relatou que há a presença do pronome *tu* em Goiás, na cidade de Goiânia, especialmente por conta da crescente imigração da última década (de 2010 para frente)[9]. Porém, o goiano, nascido e criado em Goiás, por ora, ainda não expressa o *tu* de maneira nativa, mas pode chegar a usar o *tu* como recurso adquirido do contato, a fim de expressar interação associada à proximidade/intimidade. Tal depoimento configura-se como uma prévia do que saberemos sobre os pronomes no Estado, em registros futuros. Por ora, é seguro dizer que projetamos ainda o macro VOCÊ para a localidade, por outro lado não podemos mais afirmar que o *tu* não esteja presente ali de alguma forma.

Até onde sabemos também, as variantes do macro VOCÊ (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 170) são as únicas formas pronominais de segunda pessoa que ocorrem nas variedades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Vale deixar registrado que, com as intensas migrações para esses estados, a exemplo do que acabamos de registrar para o Goiás, as cidades ali localizadas devem passar for efervescentes variações linguísticas também em função do contato. De fato, novas pesquisas nesses estados com novas coletas de dados se fazem urgentes, tanto em centros urbanos como em áreas rurais, a exemplo das pesquisas sociolinguísticas e dialetológicas, para que possamos redesenhar a presente variação no Centro-Oeste de forma atualizada.

A VARIAÇÃO *Você/Cê/Ocê/Tu* sem concordância EM BRASÍLIA

Mais especificamente para Brasília, registramos a variação *você/cê/ocê/tu* sem concordância sob o olhar de quatro pesquisadoras: Andrade (2004); Lucca (2005); Dias, (2007) e Andrade (2010, 2015). Andrade (2004), com dados coletados em 1991, registra a distribuição pronominal apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. Variação dos pronomes de segunda pessoa na grande Brasília analisada por Andrade (2004): entrevistas sociolinguísticas de Sobradinho (RA V)[10] – falantes de 10-14 anos, da área urbana e da área rural, oito do sexo masculino e sete do feminino.

Você	*Ocê*	*Cê*
71/124 = 57%	9/124 = 7%	44/124 = 36%

Fonte: Elaboração própria, com base em Andrade (2004, p. 44 e 71).

A variação analisada por Andrade (2004) apresenta 7% da forma *ocê* e não registra a forma *tu*, com dados de crianças entre 10 e 14 anos, gravados na cidade de Sobradinho (RA V), no ano de 1991. A partir da pesquisa de Andrade (2004), inferimos que, na década de 90, o pronome *tu* realmente não fazia parte do repertório pronominal da fala brasiliense.

Além disso, o *você* se destacou como o mais utilizado (57%). Porém, o tipo de coleta é de entrevista sociolinguística laboviana, fato que potencialmente diminui a espontaneidade, já observada nas considerações sobre o paradoxo do observador (LABOV, 2008 [1972], p. 83, 90 e 244).

Com dados coletados em 2004-2005, cerca de 13 anos depois, Lucca (2005) registra a distribuição apresentada na Tabela 4.

Tabela 4. Variação dos pronomes na grande Brasília analisada por Lucca (2005): falas livres ocultas gravadas em 2004-2005 no Plano Piloto (RA I), Taguatinga (RA III) e Ceilândia (RA IX) – falantes de 15-19 anos predominantemente do sexo masculino.

Você	***Cê***	***Tu* sem concordância**
77/453 = 17%	50/453 = 11%	327/453 = 72%

Fonte: Elaboração própria, com base em Lucca (2005, p. 98).

Há que se observar nos resultados de Lucca (2005, p. 67-69) que a coleta de dados se deu na faixa etária e no tipo de interação prototípica do uso da forma *tu* em Brasília: o tipo de coleta seguiu o formato de gravações ocultas, justamente numa tentativa de evitar os efeitos indesejados, descritos no paradoxo do observador[11]. Em suma, sua pesquisa majoritariamente coleta dados na faixa etária de adolescentes, entre 15 e 19 anos, do sexo masculino, moradores do Brasília-Plano Piloto - RA I (68% de *tu*), de Taguatinga - RA III (66% de *tu*) e de Ceilândia - RA IX (88% de *tu*), o que buscava refletir, de certa maneira, uma diferença entre classes sociais, potencialmente entre as classes B e C (média e média baixa)[12]. Uma das grandes contribuições da pesquisa seminal de Lucca (2005) foi o registro da entrada do pronome *tu* em Brasília, na primeira década do século XXI. E que tal entrada estava relacionada ao gênero masculino, à faixa etária adolescente, entre 15-19 anos e, possivelmente, à classe social média.

Dias (2007), com dados coletados entre 2005 e 2007, registra a distribuição das formas pronominais de segunda pessoa reorganizada na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5. Variação dos pronomes em Brasília analisada por Dias (2007): falas espontâneas gravadas em 2006-2007 no Plano Piloto ampliado (RAs, VI e VIII) – falantes de 13-49 anos de sexo masculino e feminino.

Você	**Cê**	***Tu* sem concordância**
286/956 = 30%	555/956 = 58%	115/956 = 12%

Fonte: Elaboração própria, com base em Dias (2007, p. 61).

A partir dos resultados obtidos por Dias (2007), confirmamos em Brasília a presença do *tu* sem concordância, mas não de maneira tão vigorosa como a registrada por Lucca (2005). E, de novo, o tipo de coleta tem correlação com os resultados alcançados. Dias (2007) coletou sua amostra realizando gravações espontâneas, não ocultas, entre três faixas etárias distintas, a saber: 13 a 19 anos, 20 a 29 anos e acima de 30 anos; somente

no Plano Piloto (bairro de classe média), e de forma equilibrada entre os gêneros (sexo masculino *vs* feminino), o que resultou na comprovação da forte influência dos fatores: gênero masculino, faixa etária mais jovem, estilo alternativo e, indubitavelmente, o tipo de coleta, uma vez que a interação da gravação, embora espontânea, era de conhecimento dos atores discursivos (DIAS, 2007, p. 64-91).

Andrade (2015, p. 99), com dados coletados nos anos de 2008, 2009, 2012, 2014 e 2015, registra a distribuição pronominal, que pode ser observada na Tabela 6.

Tabela 6. Variação dos pronomes em Brasília analisada por Andrade (2010, 2015): entrevistas sociolinguísticas motivadas em 2008-2009 no Plano Piloto ampliado (RAs I e VI) e 2012-2015 no Plano Piloto, Sobradinho e Brazlândia (RAs I, V e III) - falantes de 7-15 anos do sexo masculino e feminino.

Você	*Cê*	*Tu*
591/1319 = 45%	317/1319 = 24%	411/1319 = 31%

Fonte: Andrade (2015, p. 99).

Os resultados compilados por Andrade (2015) resultam de diferentes amostras, realizadas nos anos 2008, 2009, 2012, 2014 e 2015. Tais amostras são extremamente heterogêneas, tendo em vista que incluem gravações espontâneas, mas também interações "quase" casuais (ANDRADE, 2015; p. 44), entre a pesquisadora e alunos de escolas públicas do Distrito Federal. As faixas etárias eram de crianças e adolescentes, meninos e meninas, entre 7 e 15 anos. A partir das pesquisas de Andrade (2010, 2015), atestamos que a entrada do *tu* configura-se como um traço morfossintático do novo dialeto agora focalizado, em outras palavras, da paisagem linguística brasiliense. Verificamos que a maior ou menor frequência de *tu* no dialeto brasiliense ocorre em função da origem dos pais dos falantes (influência da família), classe social e, embora o sexo masculino ainda prevaleça como favorecedor do uso de *tu*, há uma significativa diminuição das diferenças de ocorrência entre os falantes do sexo masculino e feminino, possivelmente indicando que em breve não haverá mais liderança de uso deste pronome em função das diferenças interacionais associadas ao gênero do falante, por causa do constructo do prestígio encoberto, que subjaz à interpretação de diferenças de coesão social entre grupos localizados (LABOV *et al.*, 1968; TRUDGILL, 1972).

A partir das pesquisas aqui relatadas, verificamos que Brasília ainda é uma ilha da ocorrência de *tu* no Centro-Oeste. Porém, como discutido anteriormente, alguns fatos indicam que isto pode estar se alterando. Nossas observações e resultados de pesquisas nos permitem dizer que a escolha intuitiva entre as variantes *você/cê/tu* sem concordância é um traço interacional, influenciada pelos seguintes fatores até agora observáveis: tipo de relação entre interlocutores, tema do discurso e estilo, além de fatores sociolinguísticos clássicos. A seguir, apresentamos algumas reflexões a respeito do significado social da presente variação pertencente à paisagem linguística da cidade, sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1. Nuances de significado dos pronomes de segunda pessoa em Brasília.

Aspectos interacionais	***Você***	***Cê***	***Tu***
Estilo	Formal e informal	Formal e informal	Informal
Relação entre interlocutores	Simétricas (pares) e assimétricas (não pares)	Simétricas (pares) e assimétricas (não pares)	Simétricas (pares)
Contextos discursivos	Trabalhos/ Estudos/ Entrevistas/Consultas/ Documentos/Conversas informais	Trabalhos, estudos, consultas, conversas informais.	Típico de conversas informais
Modalidade de língua	Escrita e oral	Oral (escrita dialógica como WhatsApp)	Oral (escrita dialógica como WhatsApp)

Fonte: Elaboração própria.

Retomamos Scherre *et al.* (2015) ao reafirmamos que o *você* tende a ser a forma suprarregional e menos marcada, mas, a depender da localização geográfica brasileira, essa forma ganha diferentes contornos ou diferentes matizes (cf. SCHERRE et *al.*, 2015, p. 162-169). Em Brasília, de fato, esta forma é a menos marcada, nativa, ocorrendo sempre em todos os tipos de interação/relação entre interlocutores e em todas as faixas etárias, com um importante "porém": como não tem significado honorífico, cerimonioso ou respeitoso, a forma *você* ocorre também entre pares. Isso é um "porém" porque, em Brasília, não verificamos, claramente, uma forma pronominal que expresse *respeito*, *distanciamento social*, ou *diferença etária* que tenha licença para ocorrer cotidianamente, como no caso de *a senhora* ou *o senhor*, o que deixa as relações assimétricas, de certa maneira, descobertas por pronomes que revelem reverência/polidez. Em outras palavras, parece faltar o "V", dos pares T/V de Brown e Gilman (1960). E, nesta falta, há a possibilidade de alçar a forma *você* a esse "V", porém, o falante médio hesita se este seria adequado como forma possível de "V". Como ponderam Scherre *et al.* (2015, p. 136), em Brasília, a forma "*o senhor*", que naturalmente poderia alçar a esse "V", é abertamente rejeitada por parte expressiva da população, pois está associada à uma identificação com a velhice, especialmente pelas mulheres[13] e não ocorre em relações familiares, até onde vai nosso conhecimento. Há uma forma alternativa, não pronominal, que, de certa forma, preenche, ou pelo menos preenchia algumas interações discursivas, que é uso de *tio* ou *tia* antes do nome próprio ou de forma isolada, parte do vocativo ou como o próprio vocativo, na fala de jovens ao falar com as mães ou pais de seus amigos, como uma esquiava do uso de *senhor/senhora*. Os pais e mães, até onde vai nosso conhecimento da fala brasiliense, tendem a ser chamados por *você*[14].

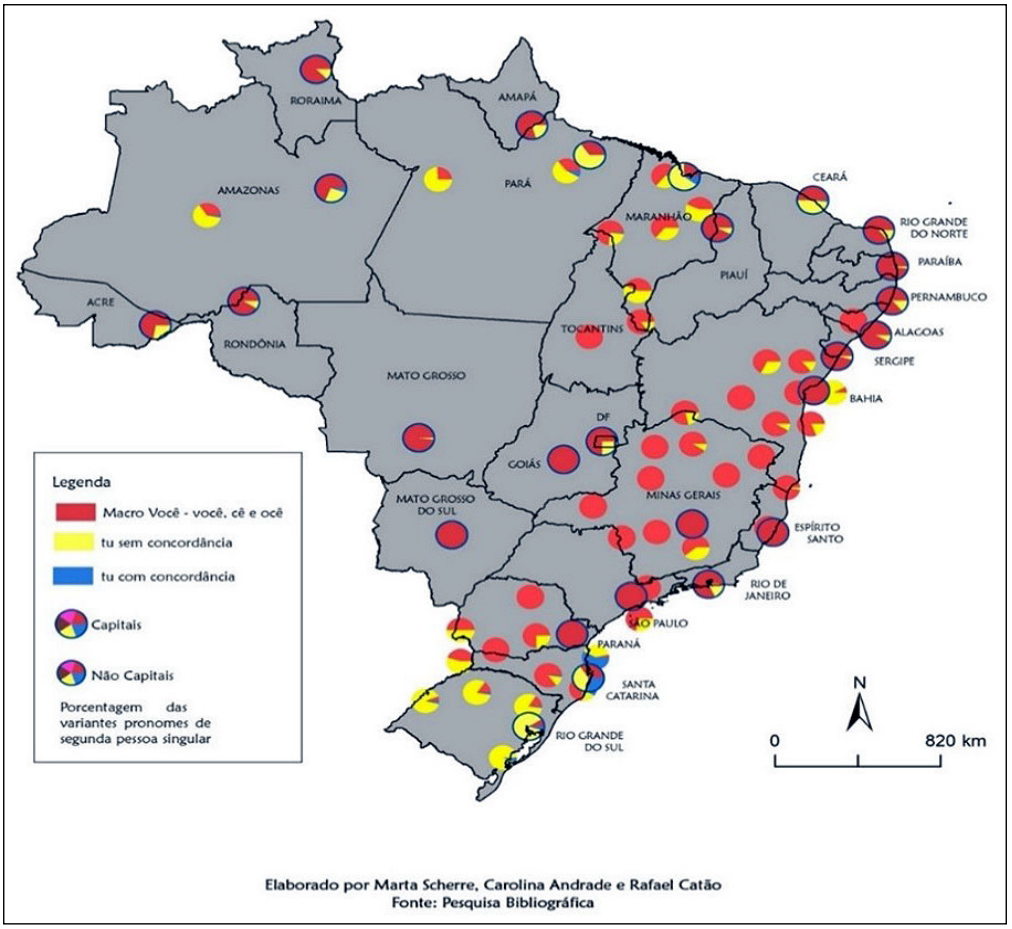
Aí é que entra uma das possibilidades para ocorrer a forma *cê*. Segundo Andrade (2010, p. 123), o *cê* se destacaria nessas interações assimétricas como uma forma associada à esquiva. Em outras palavras, seria um recurso de que o falante lança mão para evitar as formas *o senhor*, pela rejeição anteriormente relatada, e *você*, por esta forma ser, a um

só tempo, associada a relações de simetria e foneticamente mais perceptível/audível ao interlocutor de que a sua forma reduzida *cê*. Esta última, apesar de também ser simétrica, é bem menos perceptível/audível, chamando menos a atenção para o pronome utilizado.

Em Brasília, o *tu* – sistematicamente sem concordância – é, por sua vez, um pronome que exprime jovialidade, proximidade, simetria, e descolamento do *status quo*, ou seja, é um recurso do estilo alternativo (DIAS, 2007, p. 5). Tanto é assim que é um pronome de difícil captação em entrevistas sociolinguísticas tradicionais, como dissemos anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos o texto de Scherre *et al.* (2015) para reafirmar que a variação dos pronomes de segunda pessoa do singular no Brasil, entre as formas: *você/ocê/cê* (MACRO VOCÊ) e *tu com concordância* e *tu sem concordância;* oferece ao analista um repertório para o entendimento da paisagem linguística que ocorre no país, vejamos o seguinte mapa:



Fonte: Scherre, Andrade e Catão (2020, p. 273).

Figura 2. Síntese dos pronomes de segunda pessoa no português brasileiro com base em pesquisas de 1996 a 2019: macro VOCÊ (em vermelho), *tu sem concordância* (em amarelo) e *tu sem concordância* (em azul).

No caso do *tu sem concordância*, convém reforçar que o consideramos como uma variante diferente de *tu com concordância*. Essa diferença se baseia na observação do sistema pronominal amplamente ternário, de São Luís (ALVES, 2015), em que de um lado temos um *tu sem concordância*, forma mais usual e vernacular, transitando por contextos variados e do outro um *tu com concordância*, alternando com *você*, em contextos assimétricos e de maior formalidade.

A partir do que postularam Brown & Gilman (2003 [1960]) para os pronomes polarizados T/V, as variações pronominais que ora observamos apresentam diversos matizes de sentido, influenciadas não apenas pelos tipos de interações e/ou estilos que exprimem, mas também intimamente atrelados às comunidades de fala na qual se inserem, ou seja, seus significados sociais são sempre **localizados**, como pudemos observar no presente cotejo e no mapa da Figura 2.

Temos buscado trabalhar com a hipótese, que ainda precisa ser ou não refutada, de que o *tu sem concordância* pode estar emergindo também como pronome suprarregional, ao lado de *você*, se especializando no antigo significado de intimidade/proximidade, ou seja, no "T" dos pólos T/V, e se (re)espraiando pelo país, uma vez que o *tu com concordância* assume outro significado social: marcadamente formal em comunidades geograficamente distanciadas, como, por exemplo, no Rio Grande do Sul e no Maranhão[15]. Outrossim, o pronome suprarregional *você*, ampla e explicitamente usado na mídia falada brasileira, já apresenta há tempos um significado não marcado, em lugar, muitas vezes, das formas respeitosa e/ou de distanciamento "*senhor/senhora*" (ANDRADE, 2015, p. 55; SCHERRE *et al.,* 2015, p. 136).

Assim, o *você* na maior parte do Brasil tende a assumir uma forma relativamente não marcada, como muitos pesquisadores já ponderaram. Porém onde ele não é o pronome mais nativo, como no Rio Grande do Sul ou em Tefé, por exemplo, que são lugares onde o *tu* assume traço dialetal local, o *você* costuma funcionar como um pronome de contato (ALVES, 2015; LOREGIAN-PENKAL, 2004; MARTINS, 2010), e chega a ser estranho à comunidade. O *cê* funciona como uma variante frequente em locais em que o *você* é vigoroso, e tende a ocorrer em menor frequência em locais onde o *tu* é mais vigoroso. A depender do local, pode assumir traços interacionais de intimidade ou ainda de esquiva (ANDRADE, 2010). Não encontramos registros de locais onde só ocorra o *você* sem, pelo menos, a forma *cê* como uma de suas variantes. Já em áreas onde o *ocê* ocorre, como em áreas rurais de Minas Gerais, o *você* pode assumir um traço de poder, e tende a chegar ao vernáculo via escolarização (COELHO, 2010; GONÇALVES, 2008).

De fato, o *você* transita no Brasil inteiro, em relações simétricas e assimétricas, em interações formais ou informais, embora sua recorrência seja bastante variável e, também como pudemos demonstrar, está sujeito a variações de significado interacional. As formas variantes *cê* e *ocê*, assumem, de certa maneira, algumas nuances diferentes do *você*, como por exemplo, o *cê* associa-se mais tipicamente às variantes de áreas urbanas enquanto o *ocê* associa-se mais tipicamente às variantes de áreas rurais (esse último assume inclusive traço identitário e o mais estranho no ninho rural pode ser o *você*) dependendo da presença

ou não de *tu* (COELHO, 2010, GONÇALVES, 2008, entre outros). O que queremos dizer é que, apesar de *ocê* e *cê* serem consideradas variantes mais gramaticalizadas do *você*, elas assumem matizes de significados que as diferenciam sensivelmente de sua forma plena.

Por fim, vale lançar a reflexão que Paredes Silva (2003) desenvolve sobre o retorno do pronome *tu* à fala carioca na primeira década de 2000. O fato de o Rio de Janeiro ser uma variedade com visibilidade por ser um polo cultural em nível nacional pode ter ajudado a espraiar o *tu* via TV e outras mídias, com base no modelo gravitacional (MEYERHOFF, 2006, p. 259), pois este pronome aparece pelo menos há mais de uma década em novelas brasileiras como marcadores de classes sociais[16] e estilos alternativos (DIAS, 2007, p. 78-81). Nossa hipótese é de que atualmente tem se espraiado para outras classes e gêneros, associando-se a um estilo jovem, descolado e próximo/íntimo de fala. Hoje, o pronome *tu*, com tais traços, pode ser escutado em letras de músicas, MPB e sertanejas, executadas por artistas oriundos de locais em que ocorre a predominância de *você*. Assim, este pronome não retornou apenas para a fala carioca, mas está ganhando mais e mais espaços no país. Futuras pesquisas serão feitas, ampliando o conhecimento do *tu sem concordância* verbal explícita, que se expande na paisagem linguística brasileira.

NOTAS

4 Para este artigo, procedemos à recontagem dos dados de segunda pessoa, apenas, extraídos da tabela 2 - Presença/Ausência dos pronomes pessoais na posição de sujeito, de Ramos (1996, p. 12-16).

5 Remetemos o leitor ao texto de Scherre, Andrade e Catão (2021) para o redesenho do mapa dos pronomes de segunda pessoa no português brasileiro retratando cinco construções (***você, cê, ocê, tu* sem concordância, tu com concordância**), a partir, em especial, das reflexões de Alves (2015), com foco em novas pesquisas da região Nordeste tabuladas até 2020. Scherre, Andrade e Catão (2020) apresentam a remodelação do mapa retratando três construções (**Macro *VOCÊ*, tu sem concordância, *tu* com concordância**) com pesquisas tabuladas até 2019.

6 Sob o argumento do desenvolvimento, tivemos a invasão do Brasil por povos europeus e outras tantas políticas que visam muito mais o lucro que qualquer outro "valor". Muitos são os historiadores que se debruçam para contar histórias não hegemônicas sobre as regiões brasileiras. Neste estudo, partiremos apenas da história hegemônica para desenvolver análises linguísticas.

7 Agradecemos a gentil colaboração do professor Giuliano Castro/UFG, ao viabilizar percepções informais goianas a respeito da variação dos pronomes.

8 Agradecemos imensamente a Tânia Rezende pelo gentil depoimento, em que a pesquisadora desenhou um belo retrato de uma variação que está nascendo no Goiás, informando muito mais do que aqui foi registrado. Vale dizer que Rezende já iniciou coleta/pesquisas a respeito deste fenômeno.

9 Há uma migração expressiva do Norte para o Estado de Goiás, mas também de diversas outras regiões do país, pelas razões prototípicas de migração, mas também por conta das vagas oferecidas pelo ENEM para as universidades Brasil afora.

10 RA é a sigla para Região Administrativa. Região administrativa é a denominação oficial para as cidades que compõem o Distrito Federal. Atualmente são 33 RAs.

11 Lucca realizou sua coleta sob a inspiração dos resultados de Paredes Silva (2003,) apresentados no texto seminal "o retorno do pronome tu à fala carioca".

12 Tais extratos de classes sociais são de difícil classificação em Brasília, de forma que esses apontamentos demandam pesquisas específicas para que sejam comprovados ou refutados (cf. ANDRADE, 2015, p. 45, para mais detalhes).

13 A terceira autora desse texto vivenciou uma interação verbal inusitada. Ela tinha cerca de 55 anos. Ao se dirigir a uma senhora de uns 75 anos, pela primeira vez, em ambiente familiar, usou o tratamento *senhora*. E meio sem graça, ouviu da senhora algo assim, de dedo em riste: "Olha, eu decretei sumiço da palavra *senhora* nesta casa. Então, me chame de *você*".

14 Foi a partir dessas observações e da percepção do uso do *tu* entre adolescentes do sexo masculino, em especial entre o filho da terceira autora desse texto e seus colegas, que a pesquisa sobre *tu* na grande Brasília se iniciou por volta de 2004 com a orientação de Lucca (2005), orientanda de Iniciação Científica de Jânia Ramos (UFMG), com excelentes frutos aos dias de hoje.

15 Com exceção de alguns locais na região de Florianópolis, onde é possível fazer o movimento rumo à concordância associado a uma maior intimidade, segundo observação participante da autora.

16 Por exemplo, a novela *Avenida Brasil*. A novela era ambientada no Rio, apresentava personagens da classe média/alta como falantes prototípicos da variante *você*; já os personagens dos subúrbios/favelas usavam o *tu* de forma recorrente.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. C. B. **O uso do tu e do você no português falado no Maranhão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALVES, C. C. B. **Pronomes de segunda pessoa no espaço maranhense**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ANDRADE, A. L. V. S. de. **A variação você, cê e ocê no português brasileiro falado**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ANDRADE, C. Q. **Tu e mais quantos?** A segunda pessoa na fala brasiliense. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ANDRADE, C. Q. **A fala brasiliense:** origem e expansão do uso do pronome tu. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R (ed.). **Sociolinguistics** – The Essential Readings. Malden: Blackwell, 2003 [1960]. p. 156-176.

CALDAS, J. A.; ALVES, C. C. B. **A variação tu e você:** o tratamento dado ao interlocutor no Estado do Maranhão com base nos dados do Projeto ALiMA. São Luís: PIBIC/UFMA, 2017. 40p. Relatório de pesquisa.

COELHO, M. do S. V. **Os Gurutubanos:** língua, história e cultura. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CORRÊA, C. da C. **Focalização dialetal em Brasília:** um estudo das vogais pretônicas e do /s/ pós-vocálico. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

DIAS, E. P. **O uso do tu no português brasiliense falado**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FRANCESCHINI, L. T. **Variação pronominal nós/a gente e tu/você em Concórdia – SC**. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GONÇALVES, C. R. **Uma abordagem sociolingüística dos usos das formas você, ocê e cê no português**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, T. de A. A. S. **Tu é doido, macho!** A variação das formas de tratamento no falar de Fortaleza. 2014. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

HANNA, E. S. **Difusão e focalização dialetal:** o caso de Brasília. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 1986.

HERÊNIO, K. K. P. **Tu e você em uma perspectiva intra-linguística**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

KERSWILL, P.; TRUDGILL, P. The birth of new dialects. In: AUER, P. L.; KERSWILL, P.; HINSKENS, F. (ed.). **Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages**, 2005. cap.7, p.196-220. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265012509_7_The_birth_of_new_dialects>. Acesso em: 11 de junho de 2021.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. New York: Cambridge University Press, 2006 [1966].

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, W.; COHEN, P.; ROBINS, C.; LEWIS, J. A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City. In: LABOV, W.; COHEN, P.; ROBINS, C.; LEWIS, J. **Cooperative Research Report 3288** - The use of language in the speech Community. New York City: Columbia University, 1968. v. II, p. 218-220.

LOREGIAN, L. **Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

LOREGIAN-PENKAL, L. **Re(análise) da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

LOREGIAN-PENKAL, L. A alternância tu/você em Santa Catarina: uma abordagem variacionista. **Revista de Estudos Linguísticos XXXIV**, Campinas, UNICAMP, v. I, p. 362-367, 2005.1 CD-ROM.

LUCCA, N. N. G. **A variação tu/você na fala brasiliense**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MARTINS, G. F. **A alternância tu/você/senhor no município de Tefé- Estado do Amazonas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MEYERHOFF, M. **Introducing Sociolinguistics**. London/New York: Routledge, 2006.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].

PAREDES SILVA, V. L. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). **Português brasileiro:** contato lingüístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: FAPERJ/ 7Letras, 2003, p. 160-169.

PHILIPPSEN, N. I. **A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolingüística:** abordagens sócio-semântico-lexicais. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAMOS, C. de M. de A. **O português falado em São Luís:** os pronomes pessoais na posição de sujeito, 1996. Inédito.

RAMOS, C. de M. de A. **O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro/espanhol peninsular**. Maceió, 1999. 109 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal de Alagoas, 1999.

RAMOS, C. de M. de A.; ALVES, C. C. B. Tu, você, cê na variedade do sertão maranhense. In: NUNES, Cícero Barboza; SILVA, Claudia Roberta Tavares. (org.). **A língua em foco no nordeste brasileiro:** d'além das capitais. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 69-92.

REIS, Z. M. dos. **A variação de 'tu' e 'você' no português falado e escrito em Lontra-MG**. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagens e Letramentos – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2019.

ROBSON, C. M. F.; RAMOS, C. de M. de A. **Os sujeitos pronominais (nulos ou plenos) no português falado no maranhão:** o que vem revelando o Projeto ALiMA. São Luís: PIBIC/UFMA, 2014. 49p. Relatório de pesquisa.

SCHERRE, M. M. P.; ANDRADE, C. Q.; CATÃO, R. de C. Redesenhando o mapa dos pronomes tu/você/cê/ocê no português brasileiro falado. In: WITCHS, P. H.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; FURLAN, C. K. J.; NOGUEIRA, M. de O. (org.). **Conquistas e desafios dos estudos linguísticos na contemporaneidade**. Porto Alegre: Fi.org, 2020.

p. 270-276. Disponível em: <https://www.editorafi.org/28vconel>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

SCHERRE, M. M. P.; ANDRADE, C. Q.; CATÃO, R. de C. Por onde transitam o tu e o você no Nordeste? **Revista de Letras**, v. 40, n. 1, p.164-197, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/issue/view/1059>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

SCHERRE, M. M. P.; LUCCA, N. N. G.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C. Q.; MARTINS, G. F. Usos dos pronomes "você" e "tu" no português brasileiro. **II SIMELP** – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Portugal, Universidade de Évora, outubro de 2009.

SCHERRE, M.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C.; MARTINS, G. F. Variação dos pronomes "tu" e "você". In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p.133-172.

SILVA, E. A; ALVES, C. C. B. **Mapeando o tratamento dado ao interlocutor no Estado do Maranhão**. São Luís: PIBIC/UFMA, 2018. 26p. Relatório de pesquisa.

SILVA, S. C. **A variação dos pronomes tu e você na fala mineira de Ressaquinha (MG)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Universidade Federal Ouro preto, Mariana, 2017.

SOARES, M. E. **As formas de tratamento nas interações comunicativas** – uma pesquisa sobre o português falado em Fortaleza. 1980. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1980.

TRUDGILL, P. Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. **Language in Society**, Cambridge University Press, v. 1, p. 179-195, 1972.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3083

“OURIQUEER” - AS MEMÓRIAS, AS FESTAS E O MOVIMENTO LGBT DE OURINHOS

“OURIQUEER” - MEMORIES, PARTIES AND THE LGBT MOVEMENT OF OURINHOS

“OURIQUEER” - MEMORIAS, FIESTAS Y EL MOVIMIENTO LGBT DE OURINHOS

Caio Campos Monteiro Vicente[1]
Fabiana Lopes da Cunha[2]
Andrea Aparecida Zacharias[3]

RESUMO: Os eventos LGBT vão além de territórios usuais de divertimento, ultrapassam o modismo de eventos convencionais e suas representações “in loco”. Ocorrem em territórios impregnados de iconografias culturalmente construídas pela sociedade. A busca por lugares de encontro e maior interação sempre foi (e continua sendo) umas das principais características da comunidade LGBT que busca refúgio em grandes centros urbanos, apropriando-se, assim, dos territórios. Porém, como essa relação se estabelece em pequenos centros urbanos, sobretudo no contexto do isolamento das multidões em que os eventos são mais taxativos, segregados e poucos analisados? Mediante a dúvida, o artigo intenta debater a materialidade e formação do território LGBT na cidade de Ourinhos (Estado de São Paulo/Brasil). Para isso, analise-se os eventos produzidos cujas paisagens, identidades e memórias ainda se constituem na cultura de festas privadas.

Palavras-chave: Eventos LGBT. Materialidade e Formação de Território. Paisagens, Identidades e Memórias Privadas.

1 Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – PPGG / IGCE / UNESP/Câmpus de Rio Claro- SP. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – FCTE / UNESP/Campus de Ourinhos-SP. Professor na rede de ensino pública do Estado de São Paulo. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0912-1020. E-mail: caiocamposvicente@gmail.com

2 Profª Drª da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Ourinhos/SP, Profª Credenciado no Programa de Pós-graduação em História/ UNESP/Câmpus de Asis/SP, Líder do Grupo de Pesquisa Patrimônios - CNPq/Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1065-9741. E-mail: fabiana.cunha@unesp.br

3 Profª Drª da Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – FCTE da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Campus de Ourinhos-SP, Profª Credenciada no PPGG/IGCE/UNESP/Câmpus de Rio Claro-SP, Líder do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias e Cartografia aplicadas à Geografia – GEOCART/CNPq/Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9992-7927. E-mail: andrea.zacharias@unesp.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: LGBT events go beyond the usual territories of entertainment, beyond the fad of conventional events and their representations, "in loco". They take place in territories impregnated with iconography, in the way society culturally constituted them. The search for meeting places and greater interaction has always been (and still is) one of the main characteristics of the LGBT community that seeks refuge in large urban centers, which "appropriates" the territories. But what is this relationship like in small urban centers? Because, due to the isolation from crowds, the events are more taxing, segregated, and little analyzed. Through the question: Where have LGBT people been in Ourinhos? We will discuss the materiality and formation of the LGBT territory in the city of Ourinhos (State of São Paulo/Brazil), through produced events, whose landscapes, identities and memories are still constituted in the culture of private parties.

Keywords: LGBT events. Materiality and Territory Formation. Landscapes, Identities and Private Memories.

RESUMEN: Los eventos LGBT superan los territorios habituales del entretenimiento, van más allá de la moda de los eventos convencionales y sus representaciones, "in loco". Tienen lugar en territorios impregnados de iconografías, en la forma en que la sociedad los ha constituido culturalmente. La búsqueda de lugares de encuentro y mayor interacción siempre ha sido (y sigue siendo) una de las principales características de la comunidad LGBT, que busca refugio en los grandes centros urbanos, que se "apropia" de los territorios. Pero, ¿cómo es esta relación en los pequeños centros urbanos? Porque, debido al aislamiento de las multitudes, los eventos son más exigentes, segregados y poco analizados. A través del escalofriante: ¿dónde han estado las personas LGBT en Ourinhos? Discutiremos la materialidad y la formación del territorio LGBT en la ciudad de Ourinhos (Estado de São Paulo/Brasil), por los eventos producidos, cuyos paisajes, identidades y memorias aún se constituyen en la cultura de las fiestas privadas.

Palavras clave: Eventos LGBT. Materialidad y formación del territorio. Paisajes, identidades y memorias privadas.

INTRODUÇÃO - POR ONDE OS LGBT JÁ FORAM EM OURINHOS?

> Produzir força de trabalho na forma mercadoria, sujeitos e mercadorias sobre força de trabalho, significa produzir gênero. Um gênero que é produzido, na sua forma na dimensão de mercadorias. Pelos trabalhos sociais, individuais que produzem o gênero (PALHA, Amanda, Tv Boitempo, 2019).

Agarrados nas instituições que trabalham e escrevem para a problematização do território, como ações sociais na materialização, superfície que enamora um sexismo racial, imprescindível para a comunicação e configura a chegada de informações e pensamentos;

as elites homofóbicas, fazem da memória e da educação alguns eixos que, também, estão inseridos e entrelaçados na proposta de análise de sociedade (TREVISAN, 2002).

Na tentativa de compreender, organizar e elaborar um projeto nacional, apoiado em relações com o local e global, o pânico homofóbico e a homossexualização global (PARKER, 2002), trouxe mudanças implantadas nas instituições. Ainda que necessário, é uma reflexão de como essas transformações aconteceram, por exemplo, na cidade de Ourinhos, localizada no Estado de São Paulo, Brasil, em detrimento de eventos produzidos por Carlos Barra, Rodrigo Modesto e Elaine Santos. A partir de entrevistas concedidas por estes, visa-se compreender a reorganização da moldura e repressão sexual da sociedade Ourinhenese e seus modos de articulação (de maneira sutil ou não). Foi pela dúvida de por onde LGBTs já foram em Ourinhos? (VICENTE, 2019). Assim, a ausência do espaço físico inerente ao território, faz surgir um debate composto por diferentes geograficidades, configurado pelos eventos LGBT de Ourinhos.

Ora são realizados nos mesmos espaços, ora não. Diálogo, reflexão e relações de poder no espaço urbano (CORRÊA, 1995) em um fluxo mensal turístico evidenciado por uma polissemia política, econômica e cultural visualizada na reorganização do município de Ourinhos. A identidade municipal apresenta-se, assim, marcada pela apropriação de valores simbólicos do movimento LGBT constituído longe dos grandes centros urbanos, Dessa forma, é possível perceber as diferentes expansões e expressões públicas, bem como processos de renegação ao direito privado.

> [...] as relações sociais que produzem o espaço urbano não resultam apenas em formas materiais e funcionais que sustentam o processo de produção capitalista. Elas também são marcadas pelos códigos e símbolos que se constroem na vida cotidiana e que estabelecem um sentido particular no processo de produção da cidade códigos, associados a contextos e domínios específicos, a universos simbólicos distintos, nos quais os indivíduos estão sendo permanentemente reconstruídos a partir das relações que mantêm. A cidade é construída por homens que não se esgotam numa dimensão biológica e ou funcional, mas compõem, através de sua existência em sociedade, o processo de construção social da realidade. (SILVA, 2009, p. 10)

Da realidade referida são as relações sociais que produzem o território de um movimento urbano homossexual e que estabelecem sentidos particulares no processo de produção de códigos LGBT, materializando, assim, em formas e funções que sustentam e produzem símbolos (agregação e segregação) que legitimam a resistência, assim como a produção acadêmica de sexualidade e gênero dentro das pesquisas geográficas (SIVA; ORNAT; CESAR; CHIMIN; PRZYBYSZ, 2013), uma vez que;

> [...] o perfil urbano de pequenas e médias cidades é ainda pouco explorado pelos geógrafos brasileiros. A maior parte da produção científica relativa ao urbano é

> característica da realidade social metropolitana em territorialidades nas pequenas cidades. Este tema, além da necessidade de produção teórica que respalde os estudos científicos das cidades não metropolitana, surge da experiência pessoal tendo em vista o universo cultural já que interpretar a cultura pressupõe mergulhar nos códigos e símbolos que a constituem (SILVA, 2007, p. 9).

Toda a população LGBT do município de Ourinhos e das cidades entorno têm conhecimento desses eventos. Com isso, a população LGBT das cidades do entorno, desenvolvem fluxos e demandas (mensais) de corpos e culturas organizando-se em meios de transportes (vans, carros, ônibus), em dias e datas específicas, além de trabalhadores funcionais para os eventos, encontros e afetos no recorte interestadual do centro-oeste paulista ao norte pioneiro paranaense. Tais processos de narrativas e objetos carregam a herança epistemológica (SEDGWICK, 2016).representada em eventos de saberes construídos no espartilho social do esboço do abandono, de uma homofobia clínica, antropológica, liberal e burocrática (BORRILLO, 2010), interpretadas no pragmatismo pueril e sustentadas pela produção, nos fenômenos psicológicos (individuais) e cognitivos (sociais), de um conjunto de regras que são não conformes à manifestação do sexismo, vigilância do gênero, mas que se manifestam na iconografia de jogos sexuais representados por impressão de atitudes especiais e espaciais para um equilíbrio demográfico (PARKER, 2002).

Assim, o que se verá nessa amostra do estudo é apenas um espectro de detalhes sobre a representação geográfica de Ourinhos, das elites homofóbicas, da segregação socioespacial e as representações da construção da ausência (espaços e territórios) de Carlos Barra, Rodrigo Modesto e Elaine Santos na condição de precursores da composição da memória e tempo LGBT no interior paulista.

CARLOS BARRA, SEU ÍNICIO E O GLAMOUR OPRESSIVO

Ao analisar os eventos LGBT de ourinhos, em primeiro momento como participante desses eventos e, posterior pesquisador do tema, Carlos Barra é o objeto da amostra mais distante, diferente de Rodrigo Modesto e Elaine Santos onde desenvolvem eventos no presente, Carlos Barra tem outras funções. O objetivo de Barra nunca foi arrecadar dinheiro, mas desenvolver e pensar as festas para a criação de um espaço gay em Ourinhos. Foi na dúvida e dinâmica caracterizadas em fragmentos que o produtor exerceu influência na organização de eventos, reformulando-os e modelando-os para a população LGBT de Ourinhos, além de desenvolver novas técnicas para atrair o público específico.

Para Carlos Barra, a criação de um espaço e um território LGBT envolve questões politicas, além de debates sobre uma formulação social do escopo espaço/corpo (SILVA, SILVA, 2011) com narrativas, memórias e fontes que observam o surgimento lento e difícil de uma consciência LGBT, até a consolidação de novos atores políticos no âmbito geral da sociedade, caracterizada pelas manifestações sociais.

Essa identidade, o movimento LGBT fortemente divulgada no início nos anos 60, teve influência da identidade sexual vivenciada pelos homossexuais masculinos de classe média nos centros urbanos brasileiros. Esta mais baseada em uma escolha do objeto sexual do que em papéis de gênero (TREVISAN, 2002). Como objeto sexual da modelação social, o *plantation e as comedireis (*PARKER, 2002*), deram as* origens culturais operárias ainda moldam seu comportamento sexual segundo o quadro "homem/bicha" e os homossexuais urbanos de classe média, em geral, abraçaram o conhecido como uma identidade gay. A dicotomia sexual criada a partir da raça e do comportamento tomou forma, inicialmente, entre os homossexuais masculinos nos centros urbanos de papéis de gênero (GREEN, 2000) e, posteriormente, dominou todo o urbanismo queer e as expressões LGBT em territorialidade nas cidades dos grandes centros e periferias capitalistas. Esse processo pôde ser visualizado, algumas vezes, em territórios no processo de gentrificação e também no turismo queer. (VIEIRA; SILVA; SILVA, 2011).

> [...] os primeiros acontecimentos gays noturno em Ourinhos começou mais ou menos há 30 anos atrás, o primeiro movimento de uma casa noturna, porque o que acontece, em local em cidade pequena, se criar um barzinho, vem você que é gay, vem outro que é gay, vem um artista, vira um espaço gay mas sem o título, se coloca o título, cai fora o pessoal "normal", se você não colocar bar gay ou GLS, o povo "normal" vai e as gay no meio (VICENTE, 2019, p. 39).

A partir do final dos anos 80, a palavra "gay" foi radicalizada para as palavras "bicha e viado". A palavra "gay" ficou referenciada, sem uma preferência sexual (entre ativo e passivo). Já para as classes socais mais "pobres", a dicotomia "bicha/viado" (com preferências sexuais entre ser ativo ou passivo) se tornou presente como limite da identidade cultural. Essas questões relacionadas à identidade como corpo, cultura e acessos são associadas a um individualismo consumista. O poder controlado da desigualdade. Esta presente na comunidade LGBT, modela os territórios as quais os corpos são conformados mediante grande influência do espaço físico e da paisagem (GREEN, 2000).

> O primeiro ambiente gay que teve aqui foi o Akita, um restaurante durante o dia, perto da prefeitura de uma senhora japonesa Claúdia, abria durante o dia e tinha um salão no fundo, naquela época tinha muito show de transformismo no Sílvio Santos. "Monta aqui showzinho de noite, você vai ver, vai atrair gente" pegou quatro amigos nossos gays, uma virou DRAG: Daiane Calegari, tinha Érica, uma travesti e mais uma meia dúzia de gays que faziam shows a noite, aquilo lotava, foi o primeiro espaço gay Ouriense, as estrelas da casa era a Marriete, Eloisa Mané. (VICENTE, 2019, p. 40)

Os eventos LGBT's de Ourinhos, na disputa por um espaço, configuraram-se no território e em suas materializações. A falta de espaço físico apropriado, a necessidade de um produtor de evento toda essa dinâmica movimenta um fluxo mensal de pessoas das cidades menores no entorno de Ourinhos, tanto no Estado de São Paulo quanto no Estado do Paraná.

A posição geográfica de Ourinhos reflete na formação cultural LGBT que sempre recebe influências de Curitiba-PR e São Paulo-SP. Isso faz com que a cidade venha a manifestar uma cultura permeada por expressões de poder e gênero social, na influência da população e seus processos imigratórios. Essa cultura ambienta a formação homossexual nos comportamos sociais, além de composições que materialização semelhante. Nesta perspectiva,

> [...] durante todo o século XX e especialmente pois 1930, quando houve uma melhora no sistema de transporte, esses homens passaram a transitar com maior facilidade rápida entre esses dois centros urbanos criou expressões culturais semelhantes, assim como códigos, gírias e comportamento sexuais similares. Entretanto, diferenças entre as duas cidades influíram alguns aspectos da formação da subcultura homossexuais. As tradições e a cultura afro-brasileira tiveram mais influência no Rio de Janeiro, enquanto a imigração europeia e japonesa em grande escala para São Paulo. As manifestações publicas da homossexualidade, como as pressões nos bailes carnavalescos de travestis, as celebrações de rua. Apesar dessas outras diferenças, as fontes históricas disponíveis em ambas as cidades permitem a textura de uma história social rica e complexa. (GREEN, 1951, p. 36)

O desenvolvimento influenciado pela comunicação e transporte começa uma "cartografia do armário" e as estratégias do desejo em uma cidade do interior paulista com as imigrações e, a posteriori, com o novo relevo econômico do paulistano (SPOSITO, 2021), modelando e reformulando economicamente o agora que se mostra agrupado por corpos no interior paulista que se relacionam mediante processos de expressões culturais, códigos, gírias, comportamentos, além da descoberta do dialeto iorubá na comunidade LGBT (CRUZ; TITO, 2016).

O gênero não existe em si, mas uma representação materializada pelas práticas cotidianas, constituindo a falsa noção de estabilidade como prerrogativa importante do território de influência sobre a transição dos meios de comunicação, identificados a princípio de uma narrativa com influências geográficas exercidas pela história, o complexo espaço paradoxal[4] (ORNAT, 2009).

> Uma pessoa não pode ser concebida apenas como constituindo um gênero, já que também devem ser levadas em consideração a sexualidade, a raça, a religião e a classe social, que são vivenciadas espacialmente e temporalmente. As diferentes facetas identitárias são construídas e reconstruídas por meio de um processo de mutualidade e reconhecimento envolvendo os seres humanos em relação a outros seres humanos. Certamente, todos os elementos identitários citados são vivenciados simultaneamente pelas pessoas. Contudo, é na experiência espacial e temporal que um ou outro elemento se torna mais expressivo, tensionado com outros grupos também complexos. (SILVA, 2009, p. 87)

É no *Akita*[5], restaurante de dia e casa noturna a noite, que começa a experiência, tendência espacial, social e temporal, como elemento expressivo. Desenvolvendo-se então eventos e manifestações em um espaço físico. Influências migratórias na configuração social do território, apropriado por possibilidades e interpretados por poder e relações. Vide que não se poderia dar nomenclatura; "Gay" "GLS", "GLBT", "Queer", "LGBT" para o espaço físico, essa relação de poder se faz pelo aparato do silenciamento, esquecimento ou a indiferença. Muitas das análises e perspectivas sobre corpos LGBT's, eventos e entendimentos concentra-se nas produções dos grandes centros urbanos.

Autores como James Green[6], Leandro Colling[7], Edward Macrae[8], Peter Fry[9] e Renan Quinalha[10] concertaram em entender as dinâmicas de gênero e sexualidade nos grandes centros urbanos. Embora suas obras sejam atemporais e inovadoras, as análises dos teóricos se concentram em grandes centros urbanos, principalmente nas gerações populacionais, simbólicas, reflexões, comportamentos e imagens, das quais a cabe à geografia abrir o diálogo para fomentar um debate interdisciplinar.

Ao analisar os eventos LGBT's de Ourinhos e entender a dinâmica dos corpos como "modeladores" do espaço, é possível depreender, sobretudo apoiado na entrevista de Carlos Barra, a influência de São Paulo (um grande centro urbano) na realidade local.

> Depois, três ou quatro anos, de Bernardino de Campo, Rogério montou uma no final da expedicionários chamada *GENTS PRIVE*, tinha uma *GENTS* em São Paulo, ele montou essa *GENTS PRIVE*, naquela época, Eram shows aos moldes das grandes casas de São Paulo. Começava um *DJ* a meia noite às duas da manhã balada, depois entrava hostes, fazia a apresentação, das duas às três, show com a *drag*, *gogoboy*, *gogogirl* e depois balada de novo até seis horas da manhã. Antes de ser mensalmente, a gente fazia umas três ou quatro por ano, terminava um começava outra, ai começamos mensalmente em 2012, e eu me candidatei, nisso o Modesto, fazia a festa dele acoplada a minha no aniversário dele, pegava essa data e fazia a festa dele, eu parei em maio, ficou maio, junho sem fazer, julho e em agosto ele fez a dele, pessoal gostou e começou a fazer, só que ele fazia baladinha, ele pegava um *DJ* que tocava alguma coisa (VICENTE, 2019, p. 89).

A ascensão e os comportamentos compartilhados sobre as informações afloram uma ríspida transição de composição e comportamento social na organização política, no espaço geográfico. A candidatura politica de Carlos Barra ao cargo de vereador consolida e influencia a mudança política de produção de eventos, agora transacionada para Rodrigo Modesto. Utilizando-se de sua experiência na promoção de festividades, Carlos Barra tentou desenvolver uma festa LGBT na FAPI[11].

À época, era permitido o aluguel do espaço para a produção de eventos, porém no lampejo da descoberta de evento LGBT, a festa era burocratizada ou cancelada. Um processo financeiro abusivo no formato de aluguel ou taxas acabava por dificultar os encontros. Com isso, toda a população LGBT pagava duas vezes. Os territórios LGBT's em Ourinhos mostram-se, assim, malogrados em processos de especulação mobiliária.

> A gente aluga Barra, mas que se vai fazer? Ah uma festa GLS?!, Ah não dá, não pode. Não rolou. Na FAPI se paga aluguel, você pagava só a taxa para usar o espaço, então paguei duas vezes. Enquanto eu pagava mil reais no Pica Pau, aluguel na FAPI era por 214 reais. Fiz a primeira vez, foi um zunzunzum dos vizinhos, entraram com um pedido na prefeitura, não deixaram eu fazer mais nada, não pude fazer, teve outras festas, mas festas GLS não pode. "Ah porque não dá, não sei o que". No Pedrão Queijeiro juntou os vizinhos pararam de alugar. GLS não dá. Barra não dá, não quero associar o nome a isso (VICENTE, 2019, p. 44).

É com a dificuldade de fazer eventos, é assim com a libertação da população LGBT. A formação de territórios LGBT's no município de Ourinhos requer demanda e manutenção, pois, para além das relações de poder, demarcam formas simbólicas de rarefação. Márcio Ornat, importante geógrafo sobre geografias, gênero e sexualidade reflete sobre o tema:

> Uma ação possibilitada pela intermediação de relações de poder, a instituição de um campo de força, a projeção espacial de relações sociais, delimitando, restringindo e excluindo pessoas e comportamentos. Este território demanda constante manutenção, pois além de fruto das relações de poder, é base para elas, demarcações não necessariamente devem ser formais, podendo existir de forma rarefeita e/ou simbólica. Mesmo divergindo em algumas questões, o território é aceito como pressupondo a existência de espaço-fronteira-poder. (ORNAT, 2010, p. 79)

Mesmo que trancados em armários, reverberados nas expressões perdidas no tempo e sem poderem construir uma paisagem LGBT de cultura pública, Carlos Barra desenvolveu eventos em Ourinhos que auxiliaram a formação territorial no tempo. Assim, eventos que iniciaram em um restaurante japonês, no período noturno, transmutaram-se no tempo e mantiveram as influências e culturas a partir da memória de Carlos Barra. Assim, as paisagens LGBTs formadas em domínio privado eram observadas em chácaras escondidas, espaços realocados e especulações na composição social pelo próprio quadro da história LGBT de Ourinhos.

Não causa estranheza que, na entrevista, Carlos Barra decidiu parar de produzir eventos para concorrer a um cargo público. Rodrigo Modesto ficaria no seu lugar, herdando seu público e metodologia de eventos, e mesmo modelando e organizando os eventos LGBT's de Ourinhos, inerente a comunidade LGBT, perde a eleição para um cargo público. A não politização da população LGBT fez a ilusão eleitoral de Carlos Barra. Ao analisar as paradas LGBT's de Goiânia (MAIA, 2011) diz que a palavra "festa" aparece como maior motivo para participação nas paradas. A segunda é "festa e manifestação política" e a terceira apenas "manifestação política".

Os eventos LGBTs produzidos por Carlos Barra constituíram-se como uma grande festa popular LGBT na cidade de Ourinhos, no entanto, sem o desenvolvimento de consciência política e social nas esferas públicas (executivos, legislativo e judiciário). apenas a diversão para a população LGBT, diversidades e diversão que dialogam para desenvolver, festas, diálogos e empecilhos locais para os corpos LGBT's. Qual é a herança que Carlos Barra deixa para a população LGBT de Ourinhos? Quais são as reflexões e indagações?

Esses eventos são jogos entre a humanidade e a animalização a partir do modo de como esse sacrifício (econômico) opera, tornando-se uma "solução limitada" para "o problema incessante posto pela impossibilidade de ser humano e de escapar aos limites das coisas sem retorno ao sono animal" (BATAILE, MAIA, 2011).

RODRIGO MODESTO, SUA ERA, EÓN, PERÍODO E ÉPOCA

Carlos Barra queria a criação de um espaço cultural, fundamental no exercício do poder em um espaço físico. Já Rodrigo Modesto (que a primeira festa foi em 2003 e a última em 2017, num primeiro momento, instituiu em "reunir a galera", da influência paranaense de Jacarezinho-PR. Depois, num segundo momento a partir de uma parceria com Carlos Barra, começou a desenvolver eventos, com a intenção de reunir pessoas. A expressão "reunião", aparece recorrente na entrevista para a analise da amostra, da possibilidade social de sobrevivência; reuniões, eventos e disponibilidade social da informação, fundamental para a constatação da cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade (SILVA, 2009).

> Pica-pau[12], foi o lugar que mais fez festa, era o interesse financeiro, porque se fosse por interesse social alguma coisa desse tipo podia esquecer, ele é preconceituoso, muito preconceituoso, machista!, a parte financeira, só interessava para ele. Foi uma por mês, às vezes acontecia duas, mas em dezembro, fazia duas no mês. Uns três anos que eu fiz lá, doze por ano. No começo, eu não tinha noção do que eu estava fazendo, depois com o passar do tempo eu acabei vendo o papel social que estava desempenhando, eu acho que foi muito importante não só pra Ourinhos mas a região toda, ela não tem nada pra galera fazer, então foi mais esse papel social. Para reunir a galera, principalmente, porque meu propósito maior era unir a galera (VICENTE, 2019, p. 50)

Há uma perspectiva importante ao analisar os eventos produzidos por Rodrigo Modesto, com uma dinâmica econômica de 10 (dez) anos. A maioria dos eventos produzidos foram no centro da cidade. Um lugar físico, quase fixo, com o nome de "Pica Pau". Um espaço paradoxal, do desejo sexual e realidade de gênero. Com características de *buffet* infantil, reorganizado para os eventos LGBT's.

A respeito do território e sua territorialidade, o argumento de que não foram os produtores e sim a população que pediu a presença de convites VIP, reflete sobre essa

composição de territorialidade. Isso é uma cultura LGBT não só presente em Ourinhos, mas uma tentativa social de divisão de classes ou "status sociais de poder". Porém, "é importante enfatizar, contudo, os processos altamente complexos de industrialização, urbanização e desenvolvimento socioeconômico que tiveram papéis essenciais, embora de forma diversa, na estrutura do mundo gay (ou dos mundos gays) na vida brasileira contemporânea (PARKER, 1956). Considerando os pontos de interface sobre territórios e territorialidades, isso associado ao custo econômico de usufruir da cidade, o valor econômico a qual ela tem, a cidade e a cultura LGBT, a paisagem LGBT de cultura pública, convém indagar: é possível refletir a cultura de aceitação de sociedade? É possível analisar as questões LGBT's sem a homofobia?

Ao observar os eventos LGBT's e levantamentos e orientações acadêmicas, a paisagem das culturas LGBT's sempre ficaram no domínio privado (festas particulares onde tudo era possível). Ao acabar as festas, ficavam ali as memórias, identidades e vivências e, com isso, a paisagem torna-se privada, momentânea e itinerária (porque sempre dependerá do lugar onde será a festa). Uma visão importante pois, em suma, a maioria das análises feitas por Paradas do Orgulho da Diversidade são em lugares abertos e públicos. Sob essa ótica, a realidade das vivências não normativas das cidades do interior deixa de ser considerada. Ourinhos não tem parada LGBT, tentou-se dialogar sobre, mas o debate ficou parado no tempo. As tentativas de articulação do movimento acabaram criando intrigas e políticas internas que dificultaram a libertação da população LGBT.

Com uma relação econômica importante, esses eventos modelam e organizam a perspectiva de consumo um lugar, A parada do orgulho LGBT, por exemplo, tem papel relevante na vida econômica de qualquer cidade. Ourinhos, contudo, não experiencia esse tipo de relação econômica porque não tem parada LGBT. Suas relações econômicas de relação poder são mais cruéis e destrutivas. As elites homofóbicas, desenvolveram técnicas de opressão para o exercício do controle da sociedade.

> Fala que tipo de festa que era e não queria alugar, aconteceu muitas vezes, inclusive na penúltima festa que eu fiz em Ourinhos, a proprietária do lugar tinha colocado como regra não alugava pra "rave e nem pra "festa GLS" e mesmo assim, falei que era uma festa dos meus amigos, fiz a festa, sabia que ia fazer e não poderia fazer mais. Na Associação dos Frentistas a mulher que era responsável ficou sabendo depois que foi uma festa gay, mandou avisar que não alugaria mais. Já veio político querendo fazer politicagem, querendo falar com o pessoal, entrar na festa, eu não quis misturar as coisas, inclusive tinha um, chegou a fazer algumas festas em Ourinhos, ele saiu candidato a vereador, e ele chegou a querer fazer campanha e tudo, eu conheço ele a muito tempo e ele nunca se aproximou da galera, não sei porque, conservadorismo também, tem a religião dele, dai na hora que ele precisou de voto, ele queria se envolver com a galera, e eu não achei saudável a mistura. (VICENTE, 2019, p. 51)

Não é Carlos Barra a quem Rodrigo Modesto se refere e sim a um corolário lógico (TREVISAN, 2002) de lugares vinculados a datas e contratos, valores e lucros caraterísticos por momentos, no pensamento que trabalham com a problematização do território, desenvolvida no tempo que produzia festas e posteriori, devido ao fluxo da população entre Ourinhos e outras cidades (do Estado de São Paulo e Paraná) nas dinâmicas das cidades (VIEIRA, 2010). A paisagem privada dos eventos LGBT's de Ourinhos agora tem um lugar físico, chama-se Pica-pau. Estima-se, pelos dados, que 40% das pessoas que compareciam aos eventos LGBT produzidos por Rodrigo Modesto eram do Paraná e 60% de São Paulo. Há, portanto, uma forte influência Paranaense permeada na população de Ourinhense.

> No começo a gente usava muito o Bate papo UOL, "não tinha muita ferramenta na época, 2003, 2002 no começo de 2000, entrava ali, várias salas, várias abras e da região, cidade pequena não tinha a sala e pegava as salas da região e entrava, "control c + v", ai a pessoa vinha falar comigo, pegava o MSN e adicionava e pronto, minha intenção era pegar o MSN da pessoa, consegui pegar o MSN, ai mandava sempre a propaganda pra ela, email a gente usava bastante, mandava bastante e na época a gente usava muita panfletagem, usava bastante Orkut. A gente colava, fazia cartazes, coloca nos pontos mais visíveis, rodoviária, no centro e sempre tinha uma pessoa que ajudava na cidade, dava panfleto pra pessoa. A gente não distribuída para qualquer pessoa, a gente tinha que saber quem entregar. (VICENTE, 2019, p. 53)

Modesto, então, produziu eventos LGBT's em Ourinhos/SP/Brasil por 14 (quatorze anos). Na entrevista mais monossilábica, nota-se o jogo de entrelinhas para desenvolver, dissolver, entender, ressalvar e contextualizar o desenvolvimento. Planificou na memória da população e na perspectiva sobre eventos LGBT's em Ourinhos, da memória oral do silêncio na narrativa presente em manifestações culturais da narrativa monocromática de apenas um espaço físico e a relação de poder (SILVA; SILVA, 2011), com isso modelou e reorganizou a composição dos eventos, porém nos modelos sociais implementados no transicionar transferência de público.

O consumo, a nova ordem e desordem mundial (HAESBAERT COSTA; PORTO GONÇALVES, 2006) e toda uma narrativa, agora presente dentro do debate pública (ou tenta-se debater), desenvolve uma narrativa urbana e controle social que modelam a composição da população LGBT (WOLF, 2021). Acumulação baseada na intensificação do consumo, (corpo-mente-espaço-acessos) via métodos trabalhistas de formação produtiva, na intensificação, centralizada na regulamentação do monopólio, materializou-se e organizou-se na pós-moderna. Acumulação associada a relações estabelecidas como o modelo de acumulação flexível do fordismo/pós-modernidade, com isso ambos taxonomicamente flexível, instalou-se no movimento LGBT Brasileiro e Ourinhense, composições que se intercala ao diálogo das relações entre os eventos e as transições do planejamento da paisagem[13] um discurso,

uma estrutura social de inteligibilidade dentro da qual todas as práticas são comunicadas, negociadas e desafiadas. Assim, os discursos estão sempre permitindo recursos e limites dentro de certas direções de pensamentos e ações que "aparentemente" são naturais. A pretensa naturalidade da ordem do mundo e, portanto, da dimensão espacial da sociedade, é resultante de vários embates e lutas entre os grupos sociais. (SILVA; DUNCAN, 2008) privada e o desenvolvimento social, econômico e o deslocamento espacial.

Na reorganização, os agentes e atores sociais do mundo LGBT, transacionando em economias de escolas, uma economia de escopo e corpo que foi conduzida por uma hierarquia/homogeneidade, agora reverbera em uma anarquia/diversidade, e o surgimento da identidade "gay e lésbica". Na cidade, as expressões e manifestações habitam o público, agora desabrigados em um produtivo/universalismo, o capital fictício/localismo de forças estatal/capital, minimalista/sindical, atribuído a financeirização de complexos corporativos e a desresponsabilização social do estado.

A forte presença de sujeitos coletivos é desconstituída de sujeitos coletivos, o bem-estar social configurado no neoconservadorismo e agora a ética/mercadoria-dinheiro, uma ética estética/dinheiro contábil que delimita a produtividade e originalidade, reprodução e ecletismo. Tal qual aqueles ditos operários vanguardistas tornaram-se administradores comerciais e todo o centralismo (vide a influencia dos produtores nesses eventos) e o totalitarismo, agora descentraliza e desconstrói as sínteses dos negociadores coletivos, uma antítese de locais, como a produção em massa, que agora é produzido em pequenos lotes como politicas de classes.

Carlos Barra, ao iniciar a produção de eventos, caminhou por diferentes moldes de espaços físicos em diferentes paisagens. De chácaras a espaço de lazer, associações de trabalhadores a casas noturnas no ostracismo. Todo o tipo de lugar e de paisagem formando territórios nos eventos LGBT's de Ourinhos numa tentativa de "interação, divertimento e cidadania".

Essas festas são fatores sociais (MAIA, 2011), pois tanto Carlos Barra quanto Rodrigo Modesto e Elaine Santos caminharam por diferentes espaços físicos, diferentes paisagens que modelaram o comportamento dos eventos e toda a sua interação social. A certeza de Rodrigo Modesto de um espaço físico para seus eventos não alterou a estrutura opressiva, apenas reorganizou em outros formatos. A luta pela conquista de espaço físico para eventos perde, portando, a oportunidade para debater amplamente a diversidade, o respeito, a cidade (e a cidadania) e o acesso à cidade para a população LGBT. Toda essa dinâmica opera em prol de valores heterossexistas e a ideologia homofóbica, rotulando esses eventos e fazendo a população pagar por valores de bilheteria, bebidas, além de ter que usufruir de um espaço físico mais caro do que a média.

Esses excessos de valores nos eventos traduzem visões de mundo e salientam a diversidade de gênero existentes na sociedade contemporânea. A cidade, nessa lógica, encontra sua síntese, mostrando que é formada por expressões identitárias, culturais e políticos, laborando para advertir participantes das festas.

ELAINE SANTOS, SEU LACRE, FEMINISMO E A OUTRA GLOBALIZAÇÃO

Rodrigo Modesto visualizou Elaine Santos, assim como Carlos Barra visualizou Rodrigo Modesto, uma herança epistemológica de vendedor de convite. A terceira produtora, única mulher, eclode com o debate e reflexão da geografia feminista (SILVA; ORNAT; CHIMIN, 2016), materialização elaborada no tempo, direta e/ou indiretamente. O nome Lacre é uma importante palavra para a atual compreensão social e LGBT.

> A Lacre está com um ano. Início da Lacre dia 14 de julho de 2017, eu sempre trabalhei com o Modesto, a gente fazia festas juntos, a gente conversava muito e ajudava ele a vender os convites. Quando ele foi embora, ele comentou comigo "oh, você deveria continuar com isso". Passo um tempo, um amigo meu ligou, já fazia uns quatro meses que não tinha nenhuma festa, a Laura Trombelli chegou em mim e falou o "Pão do Pub" cedeu uma data pra mim, pra fazer uma festa, você não quer me ajudar?!" Ai falei "Vamos!", a gente sentou e começou a conversa sobre como seria essa festa, expliquei que não gostaria que fosse uma festa nos moldes do modesto, porque na verdade, aquilo que eu senti, quando ele montava uma festa com um tema, era por o flyer. […] quando o Rodrigo foi embora, a galera já esperava que eu fizesse, eu falei: "bom, estão acreditando em mim". Eu já queria trabalhar nessa área de publicidade, também envolve eventos, então foi uma grande sacada, ele indo embora, eu já trabalhava com ele nessa área e gostava e quando ele foi embora, montei uma coisa que eu queria, que na verdade, eu ficava tentando por na cabeça do Modesto. (VICENTE, 2019, p. 58)

Vide o "relevo' econômico" (SPOSITO, 2021) do interior de São Paulo, mostra a desconcentração industrial no estado de São Paulo. Processo do início dos anos 70 e que alterou o mapa e seu território, o interior com isso não é mais um espaço plano ao relevo econômicos das cidades do interior do Estado de São Paulo e o desenvolvimento social nos processos migratórios eclode no *Akita,* nos meios de comunicação e fluxos dos processos populacionais. Com o desenvolvimento econômico do interior de São Paulo, muitas cidades desenvolveram suas identidades, economicamente, socialmente, bem como nas questões LGBT's. A população LGBT usou da internet para emancipação. Essa emancipação é demasiada articulada com setores e estruturas profundas da sociedade. Dependência estrutural, desenvolvimento industrial e crescimento urbano, desenvolvendo um capitalismo dependente e uma cultura gay (PARKER, 1956).

Com os processos de desenvolvimento de globalização ou com os materialismos históricos que acreditam que o comportamento das pessoas e as atitudes são moldadas pelo seu ambiente material, segue o ambiente material, a paisagem privada. A sexualidade é um comportamento fluido, não fixo e suas várias expressões têm sido historicamente determinadas.

Na ausência de um produtor de evento, configurou-se a comunicação pelas redes sociais, perspectiva da relação, do dilema de uma visibilidade. Diferentemente de Carlos

Barra que divulgava os eventos pessoalmente, Rodrigo Modesto transacionou pelo modo de comunicação da festa Lacre de Elaine Santos, agora, no ambiente virtual.

> Eu faço por *WhatsApp* e *Facebook*, a maioria das coisas e cartazes, colo carta pela cidade. Porque o cartas eu uso no jornal geralmente é assim, na parte de divulgação, o negocião sede um espaço na página deles, eles fazem o sorteio e postam também no jornal deles, os *Flyers* do evento. Quando eu montei a Lacre, montei ela dentro de um *Call Center* sentada conversando, "cara, quero fazer isso, eu fui pra uma festa em São Paulo, chama Recalque." Essa festa não existe mais, se torno a VHS hoje, a Recalque, divulgo a recalque e aí eu fui na festa. Mas não preciso do show exatamente, as pessoas não prestam atenção no show da DRAG, se não for um som, eles não vão parar ficar assistindo, mas se for de duas eles já não ligam. Fecharam o Galileu, não deu tempo de salvar.Tinha 500 pessoas lá dentro, a polícia tava toda lá na frente, eu com bebida pra entrar e a galera lá dentro nem sentindo o que tava acontecendo lá fora. (VICENTE, 2019, p. 59)

No caso do mundo atual, temos a consciência de viver um período que mais facilmente temos a utilização de recursos técnicos mais avançados e da ciência pelas novas formas do grande capital. Quando se coloca um novo sistema técnico, muda- se o comportamento e a fluidez, colocam configura-se em um sistema de relações presentes e referências que foram colocadas a partir da reprodução cultural de visualização universal.

> Mas sua cultura, por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo o impacto da cultura de massas. É desse modo que, gerada de dentro, essa cultura endógena impõe-se como um alimento da política dos pobres, que se dá independentemente e acima dos partidos e das organizações. Isto seria, aparentemente, uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza, desse modo, uma integração orgânica com o território dos pobres e o seu conteúdo humano. Daí a expressividade dos seus símbolos, manifestados na fala, na música e na riqueza das formas de intercurso e solidariedade entre as pessoas. (SANTOS, 2003, p. 70)

Sempre evidenciada como algo contrário ao pensamento dos produtores, todos reverberam o mesmo debate de não vou mudar o sentido da festa, porque VIP não vale muito a pena, perder dinheiro. Nos eventos LGBT's de Ourinhos, e a quebrar uma lógica colaborativa, onde todos pagam o mesmo valor. "Quiseram separar as poc das finas"[14] enfatiza Carlos Barra referindo-se a casas noturnas de São Paulo onde a segregação social foi o principal limitador da formação urbana, saindo do centro e para regiões não periféricas de São Paulo.

> Com a globalização, o uso das técnicas disponíveis permite a instalação de um dinheiro fluido, relativamente invisível, praticamente abstrato. Talvez por isso sua existência concreta e sua eficácia sejam resultado das normas com as quais se impõe aos outros dinheiros […] permitindo-se, desse modo, a elaboração de um discurso, sem o qual sua eficácia seria infinitamente menor e a sua força menos evidente. (SANTOS, 2003, p. 49)

É a desobediência e herança intelectual miltoniana (SILVA; ORNAT; CHIMIN, 2016) que coloca como referencial para uma nova abordagem para uma análise do processo do corpo como elemento da geografia, do território institucionalizados e o movimento LGBT longe dos grandes centros urbanos, no contexto da população, traz uma reflexão sobre o processo de globalização em pequenos centros urbanos sobre as questões de gênero e sexualidade, como também o comportamento da sociedade LGBT brasileira.

Na perspectiva sobre o território, da fragmentação do dinheiro, o acesso chega mais rápido. Portanto, a "globalização" em termos identitários como "gay", "lésbica", "transexual" entre outros, é um produto do processo realizado pelas classes econômicas dominantes culturalmente ocidentalizadas que reflete na identificação cultural de indivíduos que não enxergam as identidades "tradicionais" de suas culturas e reflexos do seu eu. Nesta lógica, Milton (2003), destaca que

> No fundo, a questão da escassez aparece outra vez como central. Os "de baixo" não dispõem de meios (materiais e outros) para participar plenamente da cultura moderna de massas. Mas sua cultura, por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo o impacto da cultura de massas. Gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura da vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade. É desse modo que, gerada de dentro, essa cultura endógena impõe-se como um alimento da política dos pobres, que se dá independentemente e acima dos partidos e das organizações. Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnicas, de capital e de organização, daí suas formas típicas de criação. Isto seria, aparentemente, uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza, desse modo, uma integração orgânica com o território dos pobres e o seu conteúdo humano. Daí a expressividade dos seus símbolos manifestados na fala, na música e na riqueza das formas de intercurso e solidariedade entre as pessoas. E tudo isso evolui de modo inseparável, o que assegura a permanência do movimento. (SANTOS, 2003, p. 70)

Quais são as culturas de massas dos símbolos LGBT's e quais símbolos daqueles que não podem ter acesso? Na tentativa de criar uma identidade, cria-se uma marca para assim a aceitação daquilo que é representado por uma cultura LGBT. Na narrativa daqueles sem acessos,

baseado em um território sem paisagem cultural pública, aflora a territorialidade, como territórios alternativos e materializa-se nos comportamentos e expressividade de símbolos que manifestam em falas, gestos, gostos e culturas como uma simbologia, ecoa em diferentes formatos e produz certamente diferenças sociais entre o movimento LGBT. Explicita, Santos (2003) que

> [...] a cultura de massas produz certamente símbolos. Mas estes, direta ou indiretamente ao serviço do poder ou do mercado, são, a cada vez, fixos. Frente ao movimento social e no objetivo de não parecerem envelhecidos, são substituídos, mas por uma outra simbologia também fixa: o que vem de cima está sempre morrendo e pode, por antecipação, já ser visto como cadáver desde o seu nascimento. É essa a simbologia ideológica da cultura de massas. Já os símbolos "de baixo", produtos da cultura popular, são portadores da verdade da existência e reveladores do próprio movimento da sociedade. (SANTOS, 2003, p. 71)

É na alternância de comunicação que os modelos de eventos são alterados, novos formatos de eventos que podem modelar-se no tempo. A população LGBT é material, porém imaterial ao olho nu. A heterossexualidade invisível fez disso a condição LGBT de refúgio social de comportamentos e ideias, um espelho social dos comportamos sociais. Ao analisar as entrevistas de Elaine Santos, fica evidente a inserção nos processos globalizados nos pequenos e médios centros urbanos (SILVA, 2000), resenhando os pequenos municípios e os formulando em uma nova concepção de condição, dentro e fora das fronteiras do espaço conquistado. Assim, o espaço conquistado é o território LGBT que exerce o poder no entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HETEROTOPIA E A CONCLUSÃO QUE SAIU DO ARMÁRIO EM UM EVENTO LGBT DE OURINHOS

O território é elementar na análise do comportamento da inclusão/exclusão social, Porém como é a paisagem LGBT de cultura pública-privada de Ourinhos?, essencialmente para população LGBT. Todo esse levantamento de análise que na comemoração do centenário de Ourinhos, a Geografia encontrada em um não espaço físico LGBT. Não existia uma paisagem, não existia uma memória, como se todos os corpos não estivessem presentes, processos as quais a população LGBT de Ourinhos se regulamentou, uma dificuldade de organização, caracterizando sempre como algo lento, bruto e solene. Entre a visibilidade e o armário, ausência e silencio na cartografia dos corpos transgressores heteronormatividade, a um modelo de resistência as normativas, aqui expressadas em alterações sociais, culturais e econômicas desses eventos representados, integradas na sociedades contemporâneas, expressões de gênero e naturalização heterossexual, segregação, eventos marginalizados e o interior paulista LGBT.

O conceito de heterotopia, ocorridas no espaço geográfico como o território, transmite na perspetiva da paisagem, repassando a ininterrupta prática de transformação que tem o poder, num lugar de vários territórios. Toda cultura produz heterotopia aos

moldes desviante de seus indícios em relação as normas de conduta importantes pela sociedade corresponde, também um olhar material aos espaços dos desvios e das práticas sócio-espaciais observadas no trabalho.

Os eventos LGBT's de Ourinhos, portanto, são materializados em múltiplas paisagens, funcionalidades, heterotopia com o uso contínuo no espaço tempo, paisagem LGBT em cultura pública-privada "de dia/noite" que possuem um sistema de abertura e fechamento, usos diferenciados em relação ao espaço e a função de potencializar a visibilidade das diversidades de uso da paisagem e suas sexualidades engajadas.

Porém, a pergunta prevalente é: Por onde os LGBT já foram em Ourinhos? A pergunta ainda em aberto, suscita dúvidas e respostas, reflexões sobre o corpo como elemento da geografia.

NOTAS

4 O conceito de espaço paradoxal para evidenciar a multiplicidade e a plurilocalidade dos sujeitos permanentemente tensionados em relações de poder que podem estar na situação de centro e/ou margem da configuração territorial, dependendo do perfil de relação que se estabeleça.

5 A partir da memória oral, ao entrevistar Carlos Barra, ele afirma que foi o primeiro espaço LGBT de Ourinhos. Não como um espaço fisico único-exclusivo, mas um lugar de interação social. Um bar de vida, casa noturna a noite.

6 Professor de história e estudos brasileiros, estudos latino americanos, brasilianista na Brown University e ativista dos direitos LGBT.

7 Comunicador Social, criador e coordenador do grupo de pesquisa Cultura e Sexualidade. É professor adjunto 4 do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) Professor Milton Santos e professor permanente do Programa Multidisciplinar de Pós graduação em Cultura e Sociedade, ambos da Universidade Federal da Bahia.

8 Doutor em Antropologia Social. É professor Associado ao Departamento de Antropologia e Etnologia e é pesquisador associado ao Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas-CETAD, ambos da Universidade Federal da Bahia.

9 Doutor em Antropologia Social. Escreveu sobre religião, sexualidade e relações raciais. Ajudou a criar o curso de ciências sociais na recém inaugurada Universidade Estadual de Campinas. lecionou no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Uma de suas obras mais importante é O que é homossexualidade?

10 Professor de Direito (Instituições Judiciais e Cidadania) da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Coordenador do curso de Direito da Unifesp (2021 - 2023). Coordenador Adjunto do NúcleoTrans da Unifesp (2021 - 2023) Doutor em Relação Internacionais na Universidade de São Paulo (IRI - USP). Mestre em Teoria Geral e Filosofia do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP).

11 Feira Agropecuária e Industrial de Ourinhos.

12 Pica Pau Festa e Eventos (Aluguel de Salões de Festa). Rua do Expedicionário, 1145, Centro Ourinhos/SP.

13 "paisagem/texto" - relações em vários sentidos na análise da paisagem e privilegia o ato criativo dos sujeitos sociais através de sua leitura e interpretação, evidenciando tanto as interações entre diversos grupos, quanto a grande dificuldade de interação interpretativa da paisagem entre grupos que não participavam dos mesmos códigos culturais. Esse autor cria uma abordagem política da paisagem e afirma que esta deve servir como parte constitutiva da análise de como a vida social é organizada e de como as relações de força que a compõem são constituídas, reproduzidas e contestadas.
14 Nomenclatura para diferenciar LGBT ricas e pobres.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Julia. **Metropolitan lovers**: the homosexuality and the city of cities. Minneapolis: Minnesota University Press, 2009. 357.
ABREU, Maurício de Almeida. Estudos geográficos da cidade no Brasil: evolução e avaliação (contribuição à história do pensamento geográfico brasileiro). **Revista brasileira de geografia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1/4, jan. / dez. 1994.
BELL, David; BENNIE, Jon. Authenticating queer space: citizenship, urbanism and governance. **Urban Studies**, v.41, n.9, p. 1807-2004.
BENNIE, Jon. **Quatering sexualities**: gay villages and sexual citizenship. In: BELL, David; JAYNE, M. (Ed.) City of quarters. Aldershot: Ashgate, 2004b
BENNIE, Jon. **The globalization of sexuality**. London: Sage, 2004a.
BENNIE, Jon; SKEGGS, B. Cosmopolitan knowledge and the production and consumption of sexualized space: Manchester's gay village. **The Sociological Review**, n. 52, p. 39-61, 2004.
BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: historia e critica de um preconceito. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira) 1.reimp. - Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.
BRICKELL, Chris. Heroes and invaders: gay and lesbian pride parades and the public/private distinction in New Zealand media accounts. Gender, **Place and Culture**, v. 7 n. 22, 2000.
BROWN, Michael. A geographer reads Geography Club: spatial metaphor and metonym in textual/sexual space. **Cultural Geographies**, n 12. P313-339, 2006.
CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996,
CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.
COSGROVE, Denis E. **Em direção a uma geografia cultural radical**: problemas da teoria. Espaço e cultura. Rio de Janeiro, n. 5, dez. 1998, p.27
COSGROVE, Denis E.. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998, p.101-102. Página 83 de 101.
DUNCAN, James; DUNCAN, Nancy. Reconceptualizing the idea of culture in geography: a reply to Don Mitchell. **Transactions of the Institute of British Geographers**, London, v. 21, n. 3, 1996, p.577.

FACCHINI, Regina. 2005. **Sopa de Letrinhas?**: Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. São Paulo: Garamond Universitária.
FOUCAULT, Michael. Of others spaces. In: DEHAENE, Michael; DE CAUTER, Lieven (Ed.) **Heterotopia and the city**: public space in a post civil society. London: Routledge, 2008.
FREIRE, Lucas. CARDINALI, Lucas. O ódio atrás das grades: da construção social da discriminação por orientação sexual à criminalização da homofobia. **Sexualidad, Salud y Sociedad** - Revista Latinoamericana n.12 - dec. 2012 - pp.37-63.
GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 57.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
GREEN, James Naylor. **Além do carnaval.** (A homossexualidade masculina no Brasil do século XX.) Tradução Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
GREEN, James N. QUINALHA, Renan. CAETANO, Marcio. FERNANDES, Marisa. **Historia do Movimento LGBT no Brasil**, - 1.ed. São Paulo: Alameda. 2018.
GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
GUATARI, Félix. Espaço e poder: a criação de territórios na cidade. **Espaço & debates**, São Paulo, ano V, n. 16, 1985.
HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de et al. (org). **Geografia**: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina. 2014
HILLMAN, James. **Cidade & alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Território**, Rio de janeiro, ano II, n. 3, jul. / dez. 1997.
JAYNE, Mark. **Cities and consumption.** London: Routledge, 2006.
LOBATO CORRÊA, **O Espaço Urbano.** Editora Ática, Série Princípios, 3a. edição, n. 174, 1995.
LYNCH, Kevin. **La imagen de la ciudad**.. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1974.
MAGNANI, José Guilherme C.. **Quando o campo é a cidade**: fazendo antropologia na metrópole. Página 84 de 101.
MAGNANI, José Guilherme C.; TORRES, Lilian de Lucca (orgs.). **Na metrópole**: textos de antropologia urbana. São Paulo: EDUSP, 1996.
MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2002.
MENESES, Inês. Intimidade, norma e diferença: a modernidade gay em Lisboa. **Análise Social**, v. 34. n. 34, n. 153, p. 933-955, 2000. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.
PARKER, Richard G. **Abaixo do Equador** (culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil) Richard Parker; tradução de Ryta Vinagre. - Rio de Janeiro: Record, 2002.
PRADO, Rosane Manhães. Cidade pequena: paraíso e inferno da pessoalidade. **Cadernos de antropologia e imagem**, Rio de Janeiro, n. 1, 1995. P. 35.
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência

universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.
SACK, Robert. **Human territoriality:** its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
SEDGWICK, Eva Kosofsky. **Epistemologia do armário**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.
SAUER, Carl O.. Geografia cultural. **Espaço e cultura**. Rio de Janeiro, n. 3, dez. 1996, p. 4.
SILVA, Joseli Maria. Cultura e Territorialidade: uma abordagem da pequena cidade. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p.9-39, 2000.
SILVA., Joseli Maria (Org.). **Geografias Subversivas:** discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. 313p.
SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. (Org) **Espaço, gênero e poder**: conectando fronteiras. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011. 263p.
SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista (Org.). **Geografias Malditas:** corpos, sexualidade e espaço. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013. 400p.
TREVISAN, João Silvério. **Homossexualidade da colônia até a atualidade**. Ed. Revisada e ampliada 5a ed. , Rio de Janeiro: Record, 2002. 20p.
THÜRLER, Djalma. **A desguetificação da cultura guei.** Encontro Funarte políticas para as artes. Universidade Federal da Bahia (UFBA). 2011.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3084

PAISAGEM CULTURAL DA PIRITE ALENTEJANA: DO CONCEITO ÀS ESTRATÉGIAS

CULTURAL LANDSCAPE OF THE ALENTEJAN PIRITE: FROM THE CONCEPT TO THE STRATEGIES

PAISAJE CULTURAL DEL PIRITE ALENTEJANO: DEL CONCEPTO A LAS ESTRATEGIAS

Marta Duarte Oliveira[1]

RESUMO: O património industrial durante largos anos foi pouco valorizado enquanto possibilidade de valorização estratégica, dada a sua história relativamente recente, bem como a sua associação a vicissitudes operárias ou às suas implicações ambientais. De enfatizar que este recurso estratégico se entende desde a escala do objeto arquitetônico à escala territorial, como já demonstraram os designados parques patrimoniais dos EUA desde a década de 1970 e outros casos na Europa. De igual modo, documentos como a Carta de Nizhny Tagil (2003) vieram colocar em evidência o seu valor patrimonial a par de metodologias para a sua salvaguarda tendo em conta as várias escalas de intervenção.

A proposta de Paisagem Cultural da Pirite Alentejana constituída pelos núcleos mineiros do Lousal, Aljustrel e S.Domingos/Pomarão, é suportada pelo Estado da Arte criado pelas experiências supramencionadas bem como pelo entendimento de paisagem cultural sob esta nova luz e o seu desenho no contexto português.

A partir da análise de elementos gráficos até então desconhecidos e a criação de uma metodologia para a constituição de propostas de paisagem cultural, este projeto de investigação tem como objetivo final a sua concretização no terreno.

As estratégias baseiam-se na sua divulgação, comunicação e possibilidades de *spin-off* em parcerias com outros centros de investigação e municípios e a criação de uma marca.

Palavras-chave: Paisagem cultural. Estratégias territoriais.

1 PhD em Arquitetura pela Universidade de Lisboa - Faculdade de Arquitectura. Membro colaborador e pesquisador (CIAUD – FAULisboa (Research Centre of Architecture, Urban Planning, and Design – Faculty of Architecture of the University of Lisbon)). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5830-0979. E-mail: marta.duarte.oliveira@gmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: Industrial heritage has been for many years disregarded as a possibility of strategic value, given its recent history as well as its association with workers hardships or even its environmental implications. It's also relevant to highlight that this strategic resource has a vaste span of intervention, that can go from the architectural object to the territory, as demonstrated by the Heritage Parks in the USA since 1970 and other cases in Europe. Documents such as the Nizhny Tagil (2003) charter, equally contributed to emphasized its heritage value as well as providing methodologies to its preservation, while considering the various scales of intervention.

The proposal of the Cultural Landscape of Alentejo's Pyrite, composed by the minning sites of Lousal, Aljustrel and S.Domingos/Pomarão is based on the State of the Art given by the experiences mentioned above along with the cultural landscape understanding and its consideration within the Portuguese contexto.

From the analysis of graphic elements unknown since the research that allow to draw the methology for cultural andscape proposals, this reasearch project has the ultimate goal of being on the field.

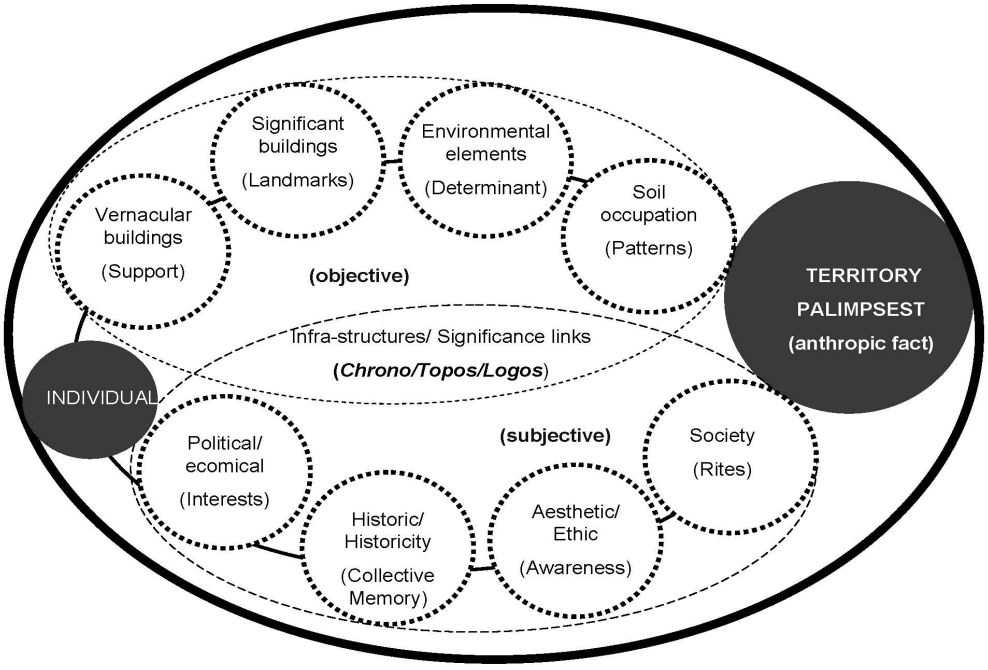
The strategies are based on its dissemination, communication and branching to *spin-off* partnerships with other research centres, municipalities and branding.

Keywords: Cultural landscape. Territorial strategies.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento das paisagens culturais pela UNESCO é, muitas vezes, entendido de uma forma politizada, enquanto "conceito opaco" (KELLY et al., 2001, apud FOWLER, 2003a, p.17), cujos critérios e preocupações são mais administrativos e protecionistas do que de conteúdo académico ou projetual. Todavia, não há como refutar o papel que este reconhecimento institucional, sobretudo pela categoria UNESCO, teve na disseminação do património cultural, em termos de conteúdo, de significado e, acima de tudo, de escala na figura de paisagem cultural.

A "paisagem cultural" encerra, enquanto produto antrópico, um contexto físico aliado ao habitar, Existindo pela apropriação espacial e cultural, de expressão horizontal e vertical, incorporando reflexos do coletivo e da sua identidade (OLIVEIRA & RIBEIRO, 2013).



Fonte: Oliveira e Ribeiro (2013).

Figura 1. Paisagem cultural: diagrama rizomático.

A conceptualização proposta de "paisagem cultural" advém do seu entendimento enquanto contexto e pretexto projetual assente no operar humano, reinvidicando uma significância que não sendo, necessariamente, de excelência (como nos casos UNESCO), é de pertinência territorial.

Nas últimas décadas, algumas investigações internacionais têm enfatizado esta questão, no âmbito académico da arquitetura e do urbanismo, demonstrando a instrumentalização e implementação de projetos territoriais fundamentados na valência patrimonial, através de uma análise morfológica e metodológica.

O conceito de parques patrimoniais é exemplificativo desta ideia e decorre da proposta de "paisagem cultural" de Sabaté (SABATÉ; SCHUSTER, 2001) suportada pela sistematização das componentes comuns de projetos territoriais de revalorização – nomeados assim parques patrimoniais – e, no seu reconhecimento, enquanto estratégia de desenvolvimento territorial.

De referir ainda, a proposta conceptual "património território" de Magnaghi (2000) que parte de uma definição decorrente da reflexão sobre o processo de territorialização, em si que se define por uma estrutura tripartida referente aos tempos passado (história), presente (situação) e futuro (projeto).

Segundo este processo, a territorialização constitui a dimensão histórica do território, a desterritorialização é o contexto atual (de abandono, por revalorizar) e a reterritorialização, a implementação de um projeto que permita a revalorização desse mesmo território.

E é, neste sentido, que o património territorial adquire um papel central e fundamental para o objetivo de desenvolvimento local autosustentável.

O autor reconheça nos mecanismos de conservação – parques naturais, monumentos, centros históricos, reservas – ativos específicos para a concretização deste objetivo, considera-os insuficientes, se não forem articulados com as necessidades locais.

A referência e aceitação do devir territorial, permite uma reflexão além das estruturas físicas (entenda-se arquitetônicas) puramente, naturalista, dado que o lugar natural é transformado em território, dando origem ao "lugar" ou ainda para além dos modelos tradicionais de conservação.

É igualmente de assinalar o facto de ambos os conceitos propostos convergirem num procedimento similar baseado na análise/sistematização/inventário, estratégias de intervenção, a médio-longo prazo, através de uma estrutura física determinada, acompanhada ou sucedida pela sua instrumentalização.

Esta abordagem metodológica bem como a observada nos parques patrimoniais por Bustamante (2008), especificamente os de temática industrial foi basilar para a criação da proposta de Paisagem Cultural da Paisagem Cultural da Pirite Alentejana. A proposta assenta assim, na leitura territorial do património industrial mineiro alentejano.

O património industrial trata-se de um património particular. Documentos como a Carta de Nizhny Tagil (2003) vieram colocar em evidência recente o seu valor patrimonial a par de metodologias para a sua salvaguarda tendo em conta as várias escalas de intervenção:

> "O património industrial compreende os vestígios da cultura industrial que possuem valor histórico, tecnológico, social, arquitetônico ou científico. Estes vestígios englobam edifícios e maquinaria, oficinas, fábricas, minas e locais de processamento e de refinação, entrepostos e armazéns, centros de produção, transmissão e utilização de energia, meios de transporte e todas as suas estruturas e infraestruturas, assim como os locais onde se desenvolveram atividades sociais relacionadas com a indústria, tais como habitações, locais de culto ou de educação". (TICCIH-ICOMOS, 2003,p. 3).

As paisagens industriais são "documentos à escala de regiões" (CHOAY, 2006, p.234) e, como tal, associados à implantação do complexo industrial estão outros elementos de desenho urbanístico de impacto regional, infraestruturas de comunicação, ou local, como áreas residenciais, ou documentos parciais – perdidos, expectantes ou musealizados – com um potencial de serem lidos como um todo, através da sua reinterpretação sistémica na região.

No contexto particular das paisagens culturais mineiras, estas definem-se enquanto produto antrópico, por serem inerentemente polarizadas, quer pela localização do recurso geológico, quer por determinados elementos referenciais; hierarquizadas pela apropriação topográfica intencionada de um projeto, simultaneamente funcional e simbólico, celular, resumindo eventos urbanos em contextos, geralmente, rurais.

DA METODOLOGIA À PROPOSTA

A conceptualização explanada anteriormente de paisagem cultural e o seu entendimento permitiu estabelecer a noção de "parques patrimoniais".

A partir dos cinco elementos da sintaxe de Kevin Lynch (1960), Sabaté e Schuster (2001) e Sabaté (2004) sugere aquele que é o contexto sintático comum dos parques patrimoniais.

Bustamante (2002, 2008) no âmbito da sua investigação, deu continuidade a esta linha de pensamento, complementando-a com as considerações sintetizadas no Quadro 1.

Bustamante (2008), na sua investigação reelaborou, parcialmente, estes indicadores para o estudo analítico e morfológico, definindo os parques patrimoniais norte-americanos (que existem deste a década de setenta) e europeus.

Quadro 1. Elementos físicos de revalorização dos parques patrimoniais.

Lynch (1960)	**Sabaté e Schuster (2001), Sabaté (2004), Bustamante (2002, 2008)**	**Aspectos de valorização morfológica e formal (Bustamante, 2002)**
Regions (Bairros)	Regiões ou Áreas – reconhecimento de um âmbito global (tema aglutinador) e de sub-âmbitos (áreas temáticas entendidas per si e complementares) Sub-âmbitos, onde podem existir "áreas temáticas" e "constelações" (áreas pontuais em rede). Dependendo da dimensão e especificidade dos dados parques patrimoniais, podem ser definidas, ainda, em "paisagens patrimoniais" e "regiões temáticas"	- Estrutura clara, dividida, por vezes em subáreas - Áreas definidas de acordo com critérios de homogeneidade, para constituir uma "unidade temática" através de três ou quatro elementos referenciais como: textura, padrões, vegetação, tipos de construções
Landmarks (marcos)	Marcos como recursos patrimoniais existentes e os serviços que proporcionam. São lugares e elementos patrimoniais de importância reconhecidos, na paisagem cultural, e designados como "satélites"	- Elementos de contraste, face à envolvente (relação figura/fundo) - Elementos de referência, dentro do parque patrimonial - Construções e signos ao seu redor, evitando perder-se como pontos focais e de relevância - Inter-relações entre si, mediante códigos de entendimento, simultaneamente, comuns e diferenciais; - Intercâmbio dos sistemas de transporte e pontos de tomada de decisão sobre eles que facilitem a sua compreensão e acesso
Nodes (pontos nodais)	Portas, acessos e equipamentos culturais (existentes ou criados para o efeito), como centros de interpretação e museus Elementos de apresentação da mensagem interpretativa, que podem ter um sentido: - Literal: coincide com características geográficas; - Figurativo – áreas escolhidas que organizam a visita ao utente	- Identidade clara, construída pela forma e delimitação precisa e sinalizada, de modo a ser perceptível de que se trata do momento de entrada/saída do parque patrimonial -Eficiência proporcional à sua localização, nomeadamente, se coincidir com o início ou fim de um itinerário, transição de meios de transporte ou se formar parte de um sistema nodal

continua

continuação

Lynch (1960)	**Sabaté e Schuster (2001), Sabaté (2004), Bustamante (2002, 2008)**	**Aspectos de valorização morfológica e formal (Bustamante, 2002)**
Paths (vias)	Itinerários e percursos que relacionam o todo, podem ser principais e secundários Itinerários ou vínculos de escala variável, desde regionais às locais ou diretamente, relacionadas com os sub-âmbitos, em que se inserem	- Identificáveis facilmente na envolvente - Desenho que reforça facilmente a questão de continuidade, dentro do parque patrimonial - Sentido de continuidade reforçado pela linearidade adjuvado por elementos que a enfatizem no decurso do itinerário proposto. As intersecções devem ser limitadas para evitar a perda de leitura
Edges (Limites)	Limites visuais e administrativos do projeto territorial Os limites visuais e físicos podem coincidir com os limites geográficos, ainda que, tal, não seja obrigatório	- Desenhados, de modo a serem concisos e precisos; - Visíveis à distância e, parcialmente, recorríveis - Reconhecer o dentro e fora do parque patrimonial

Fonte: Elaboração própria a partir de Sabaté e Schuster (2001), Sabaté (2004), Bustamante (2002, 2008).

Estes projetos territoriais têm, como intuito, estabelecer uma proposta rizomática de entendimento entre as componentes interpretadas e estruturantes que compõem o território e que conferem uma maio identidade (Quadro 2).

O contexto metodológico/operativo dos parques patrimoniais deve-se, em termos genéricos, aos seguintes princípios:

Leitura e análise – que advém do conhecimento (documental, oral, etc.) e da interpretação dos vários recursos patrimoniais existentes, de que decorre um inventário e classificação dos recursos existentes.

A questão do recurso à inventariação, respectiva classificação e hierarquia para a constituição de propostas de "paisagens culturais" é transversal.

No entanto, o que se constata como diferença estratégica, advém não só das premissas já de si distintas, entenda-se UNESCO e as restantes, como para o que são utilizadas.

No caso da UNESCO, limitam-se a servir um propósito de catálogo para a manutenção dos recursos, já no caso das outras propostas territoriais, servem um propósito analítico para uma visão estratégica propositiva, assente num suporte físico claramente desenhado e não somente delimitado:

- Narrativa – os parques patrimoniais são propostas para um património passado experimentado, no presente, e que reivindicam o futuro. A narrativa proposta constrói-se a partir de uma perspectiva interpretativa de âmbito temático geral, composto por unidades temáticas ou como designadas, no âmbito desta tese, de "unidades-episódio". O âmbito geral deve-se, muitas vezes, a uma vocação em declínio das paisagens culturais, pelo que se desenha uma interpretação possível e valorada pela aceitação local, devidamente, ilustrada com o recurso a elementos de apoio, como a identificação de lugares de memória. Corresponde, igualmente, a uma fase importante deste tipo de projeto territorial, a de definição e composição interpretativas e neste sentido, destacam-se claramente das paisagens culturais UNESCO (1992) cuja narrativa assenta na classificação em si, pura e simplesmente;
- Imagem – como explanado, a imagem construída tem vários níveis de entendimento. Dada a extensão deste tipo de projetos e a necessidade de conferir unidade ao todo, a ideia de

imagem enquanto produto/marca, com um logótipo próprio é a mais premente. Seguindo-se-lhe eventualmente, o reconhecimento instrumental, plano de gestão e finalmente, o marco legal e administrativo próprio dentro do sistema de planeamento vigente.

Quadro 2. Legibilidade, enquanto elemento estruturante das paisagens culturais.

Lynch (1960)	**Sabaté e Shcuster (2001) Sabaté (2004), Bustamante (2002, 2008)**	**Aspectos de valorização morfológica e formal (Bustamante, 2002)**
Legibility (Legibililidade)	Depende da congregação dos aspectos supramencionados e de elementos de estruturação e apoio, para além dos denominados "satélites" (recursos/ serviços): - Paisagens interpretativas: casos singulares de propostas projectuais não tendo nem serviços ou um recurso patrimonial per si; - Lugares da memória e/ou com significado particular; - Sítios de interpretação; - Sistemas de sinalização; - Pautas de desenho do projecto territorial	- Imagem (logótipo e infra-estruturas de informação) - Narrativa (o que se acresce com o projecto ao lugar) - Consciencializar que parte na sua maioria de uma abordagem bottom-up ou local

Fonte: Elaboração própria, a partir de Sabaté & Schuster (2001) Sabaté (2004, 2008a,b), Bustamante (2002, 2008).

Seja no âmbito teórico, como no âmbito de uma definição institucionalizada, considerou-se uma concordância entre as diferentes propostas, na qual o "carácter" é característica *morfogenética* primordial.

Este carácter pode estar definido por características, tidas como referenciais, sejam elas físicas, funcionais ou culturais, contribuindo para a definição de uma proposta de paisagem cultural, numa abordagem, simultaneamente, fenomenológica e com o intuito último da sua valorização ou revalorização.

Pode funcionar, assim, simultaneamente, enquanto pretexto e contexto de uma proposta territorial, tornando-se, não só, o catalisador, como o fator agregador em áreas homogéneas ou, podendo ser diferenciadas entre si, partilham este traço comum num processo similar à morfotropia.

Em termos *morfoestruturais,* o tipo formal da paisagem cultural pode assentar em componentes ambientais, antrópicas ou relativas à compreensão da existência de um *continuum* (associado a permanências) ou ainda da fragmentação territorial.

As propostas constituem-se em padrões de organização espacial de ordem diversa: pontos (referências em si ou eventos patrimoniais pontuais), as já referidas áreas homogéneas que podem ser contíguas ou intercaladas, ou ainda, elementos lineares (a partir de elementos pré-existentes naturais ou artificiais).

A delimitação das propostas territoriais, com base no património, decorre da aferição destes elementos e padrões espaciais, verificando-se o seu uso de modo, igualmente, distinto.

A clareza dos limites é o fator comum das propostas que primam por uma delimitação fixa ou cuja variação decorre dos contornos evolutivos locais.

Constata-se que a delimitação estritamente conservadora, tem vindo a dar lugar a uma delimitação relativa, tão consciente das permanências, quanto das variáveis paisagísticas.

Além de constituírem elementos integrantes dos padrões espaciais, são pretexto enquanto signos para a criação de uma *morfosemântica* e *morfosintaxe*.

No caso dos parques patrimoniais, como já foi referido, constrói-se uma narrativa assente no contar de uma história proposta a partir de "unidades episódio".

O enquadramento formal parte de um discurso territorial pré-existente, geralmente vinculado a uma estrutura física também pré-existente.

Por exemplo, no caso das paisagens culturais mineiras, a estrutura geológica comum fundamenta, geralmente, uma estratégia territorial em rede e transnacional.

O seu fundamento não se restringe a esta constatação, para a qual contribuem a percepção e a memória coletivas devidamente documentadas (como por exemplo, de base escrita e gráfica).

Fonte: Elaboração da autora. (OLIVEIRA, 2015)

Figura 2. Modelo metodológico para o desenho de propostas de "paisagens culturais".

Na concepção da proposta da Paisagem Cultural da Pirite Alentejana foram considerados os seguintes aspectos:

• Conceptualização de paisagem cultural e mineira em particular que se define tanto pelo âmbito temático, como pelo tipológico. Considera-se que esta fase deve anteceder a de leitura e análise territorial de qualquer objeto de proposta territorial — que se constitui geralmente na primeira abordagem metodológica das propostas territoriais internacionais

analisadas, como parques patrimoniais —, pela necessidade de estabelecer, um meio comum de entendimento. Esta necessidade advém do já referido contexto atuante interdisciplinar, mas, também, e dado que se trata de uma proposta regional, da participação de diferentes autarquias (no caso desta proposta – Câmara Municipal de Grândola, Câmara Municipal Aljustrel e Câmara Municipal Mértola) e das entidades concessionárias SAPEC, ALMINA e La Sabina. Os processos de paisagens culturais podem ser complexos, dada a participação de vários atores e níveis administrativos distintos, mas é nesta complexidade que se constitui a oportunidade e o respectivo debate. Em qualquer iniciativa e, principalmente, num campo inovador de intervenção patrimonial como o demonstrado, cabe à academia clarificar/estabelecer pressupostos conceptuais – no caso da arquitetura e urbanismo com o suporte morfológico subjacente –, de modo a que possam ultrapassar este contexto e serem, posteriormente, mais facilmente, divulgados e discutidos na esfera pública. Este debate só acontece se as autarquias assim o entenderem e puderem dinamizar, naquele que é o desejo de uma cultura participativa que aos poucos emerge nacionalmente.

• Definição do âmbito/morfogénese da proposta que decorre da leitura territorial, definida enquanto estrutural – "área estruturante não aparente" – no caso a Faixa Piritosa Ibérica (FPI). A delimitação global da proposta é consequência desta infraestrutura geológica. Aquilo que a FPI indiciava enquanto "cordão magmático" de intrínsecas implicações sócio-funcionais, é consubstanciada no plano arquitetónico e urbanístico. As análises anteriores confirmam que os espaços existentes, ainda que com as suas especificidades ao nível do contexto evolutivo, possuem cumplicidades que permitem uma classificação comum através da representatividade espacial. Este aspecto é determinante para a criação de uma narrativa e consequente legibilidade (quadro 2), através da denominação da "Paisagem Cultural da Pirite Alentejana" já que permite no caso concreto a afirmação dos núcleos da proposta enquanto unidades temáticas (definição explicitada no ponto seguinte);

• Desenho da estrutura física da proposta através da definição de sistema poli-nuclear cuja seleção dos núcleos se estabelece através de um "crono/topos/logos" particular da paisagem cultural mineira, a partir de:

– Documentação histórica e respectiva cronologia de eventos de cada um dos núcleos que permite, não só, a contextualização das suas origens e evolução como também, de eventuais paralelismos mais atuais no que concerne a uma ideia de reabilitação localizada;

– Dados iconográficos e gráficos existentes (alguns inéditos e ou recuperados para o efeito proposto pela investigação) que estabelecem a base morfológica e estrutural de cada núcleo, permitindo uma síntese interpretativa das lógicas estruturais e, acima de tudo, estabelecendo os elementos morfológicos comuns, explicitando a contextura deste território, em particular. E, neste sentido, distingue-se de um inventário tradicional – ainda que dele advenha – ao constituir-se um catálogo/cartografia unitários com um intuito propositivo regional;

– Proposta de núcleos com uma expressão geográfica própria e assinalada à partida. O estudo referente ao desenho da estrutura física da proposta permite estabelecer os critérios de eventual integração de outros núcleos da FPI – por exemplo, núcleos espanhóis ou ainda, núcleos satélites de escala variável, como o Bairro de Faleiros, no

caso do Lousal ou até os núcleos integrantes do complexo mineiro de S. Domingos – e, de acordo com a sistematização realizada, em cada núcleo mineiro;

– Concepção de uma narrativa, associada e estes elementos interpretativos resultantes de uma abordagem morfológica à existente rota da pirite (OLIVEIRA 2015) que resume uma abordagem geológico-patrimonial, a par ainda da abordagem sociológica e dos centros interpretativos existentes de cada núcleo. Ainda que de premissa estritamente geológica, esta rota tem, igualmente a mais valia de apresentar uma potencialidade transfronteiriça de leitura do território, cujos núcleos, podem também eles ser analisados, de acordo com as classificações estabelecidas na proposta. Interpretação baseada simultaneamentente nos recursos existentes: substituição traço por letras.

a) Infraestruturas existentes, como caminhos-de-ferro próprios da mina ou elementos-referência particulares de cada núcleo, exemplificados pelos casos dos depósitos de água e fontes (no Lousal), moinhos de vento (em Aljustrel) e fornos colectivos (em S. Domingos/Pomarão). Apesar destes elementos não serem de natureza, eminentemente, industrial, perfazem, como anteriormente analisado, permanências evidentes nos respectivos contextos evolutivos. No caso de estarem associados a espaços-miradouros (como identificado no Bairro das Oliveiras, Lousal) importa clarificar, se estão no interior ou exterior dos núcleos;

b) A expressão espacial pública, sob a sistematização representativa de espaços públicos; semi-públicos, através da relação entre bandas dos bairros operários e ainda celular, encontrada nestes mesmos bairros;

c) Para além da classificação acima referida, acresce-se ainda, que ao longo da análise de cada caso foram identificados como os de carácter particular, de acordo com critérios tipológicos (associados a edifícios referência, posicionamento no núcleo urbano) e histórico-sociais (associados a ritos colectivos ou a signos);

d) Ao nível dos percursos, distinguir claramente entre percursos de carácter histórico, remanescentes (como identificado no caso do Lousal, a antiga estrada da pirite) ou alusivos (como no caso de S.Domingos e a ligação às unidades fabris) dos restantes, devida à informalidade constatada a este nível nos núcleos;

e) Elementos isolados ou de possibilidade interpretativa como miradouros ou ermidas (interiores ou exteriores aos núcleos. O papel dos miradouros na leitura territorial e acima de tudo como receptores de sinalética informativa que contextualize a proposta de "Paisagem Cultura da Pirite Alentejana";

f) Ritos e outros elementos identitários tangíveis e intangíveis do coletivo.

• A designação de Paisagem Cultural da Pirite Alentejana tem, como objetivo, a caracterização territorial sob uma imagem global cujo contributo reflexivo ou seja, a do reconhecimento da área territorial pelo todo através das partes. Ainda, no plano da imagem produto/global, a cor assume-se desde logo enquanto elemento de referencial identitário, remetendo, igualmente, para a questão da contextura ao nível da "morfossintaxe". As casas em S. Domingos são na sua maioria, simplesmente, caiadas a branco, tanto no

Pomarão como em Aljustrel e no Lousal, além de terem os paramentos caiados a branco, têm molduras nos vãos, pintadas a amarelo e/ou azul. Esta questão é, sobejamente, importante já que em termos regionais, o amarelo surge como a cor identitária de eleição; enquanto o azul está associado à identidade mineira, no caso do Lousal, pela população local. O consenso no uso da cor do paramento é, ao nível de uma imagem de Paisagem Cultural, um aspecto significativo que deve ser, devidamente, considerado. De igual modo, estabelecer um logótipo e respectiva sinalética próprios e colocá-la estrategicamente nos pontos definidos como miradouros internos e externos, é vital. À semelhança do que se verificou nos casos de parques patrimoniais, a denominação própria de "Paisagem Cultural da Pirite Alentejana" possibilita não só que as autarquias invistam nas localidades ou se candidatem a fundos com o intuito da sua divulgação, como estabelecer uma autossuficiência económica própria, a médio prazo.

• De igual modo, a definição apresenta a temática global da proposta, não obstante conceber a integração de subtemáticas do mesmo quadrante ou complementar. Esta diferenciação é essencial para a integridade da proposta e respectiva interpretação. No caso dos núcleos que integram a proposta existe, por exemplo, uma subtemática do mesmo quadrante histórico com o já designado Conjunto de Interesse Público, no núcleo de S. Domingos/Pomarão.

As unidades temáticas/projectuais apresentadas são as seguintes:

a) Lousal: Da particularidade topográfica (1900). Salienta-se, aqui, o aspecto particular dos bairros operários estarem implantados em cotas elevadas ao contrário do que se verifica usualmente neste tipo de núcleos. No caso do Bairro das Oliveiras, tem, como aspecto adicional a composição de um "espaço miradouro";

b) Aljustrel: As permanências no devir (1867). Considera-se, assim, num núcleo que não se encontra fechado em termos funcionais estabelecer que os bairros operários são permanências no seu tecido, como os monumentos na cidade ainda que, não sejam signos de excelência;

c) Mina de S. Domingos/Pomarão: Da mina ao Rio Guadiana (1858). Reinterpreta-se assim o recentemente classificado conjunto de interesse público relativo a estes núcleos, ao introduzir, adicionalmente, uma narrativa mais lata;

d) Cada núcleo representa, no seu todo, uma forma espacial específica não obstante os elementos comuns encontrados: Lousal, linear/disperso; Aljustrel, combinado (linear e polarizado agregado por um núcleo urbano já existente); S. Domingos, combinado (linear e com três núcleos internos, para além da polaridade própria da mina) e Pomarão, linear dada a sua característica portuária.

• Nos casos dos parques patrimoniais dos quais resultaram planos, a definição de unidades temáticas e subtemáticas (categoria "Morfoestrutural") foi essencial para a sua concretização e reconhecimento institucional. Acresce, ainda, que o reconhecimento institucional da proposta possibilitaria a sua eventual inserção no sistema de planeamento, com um plano urbanístico abrangente próprio, de acordo com a figura de plano intermunicipal e dado que cada núcleo possui planos próprios, no caso de S.Domingos/Pomarão, inclusive um Plano de Salvaguarda, estes seriam tidos em consideração.

• Relativamente ao sistema de valores subjacente à proposta e tal como indicado no Quadro II.4, a singularidade do património industrial, ainda que seja o reflexo de uma historicidade caracterizada pelos elementos de permanência, já referidos, resumem, não uma excepcionalidade, mas uma virtualidade identitária e testemunhal da região. Os valores do coletivo, bem como, a questão do património como recurso surgem a par da interpretação e classificação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do património industrial em Portugal é, relativamente, recente e deve-se em grande parte, à introdução na década de 1980 a disciplina de arqueologia industrial.

Em termos históricos e, comparativamente, com outros países europeus, como Inglaterra ou França, a expressão da indústria extrativa portuguesa é de génese, tão pontual e fragmentária, quanto os elementos de natureza variada que a testemunham no território.

No entanto e em alguns casos, a completude destes vestígios revela-se acima de tudo, através da sobrevivência da sua identidade e expressões morfológicas próprias.

No caso particular do património industrial mineiro, uma das questões mais pungentes é o elevado grau de degradação e de vandalismo que se verifica, na maioria dos casos.

Não é, por isso, surpreendente, que o património remanescente desta atividade esteja integrado em modelos de preservação que atentam sob o recurso geológico em si; caso por exemplo, do GeoPark de Arouca ou através das propostas recentes de rotas geológicas, como o Roteiro das Minas e Pontos de Interesse Mineiro e Geológico de Portugal, a nível nacional e a nível local, a Rota da Pirite.

Do ponto de vista interdisciplinar, a sua interpretação, na maioria dos casos, assume os contornos próprios da arqueologia industrial ou enquanto ferramenta para o mapeamento geológico e a sua reabilitação parte, essencialmente, de uma perspectiva ambiental.

Nos acervos consultados, este facto torna-se ainda mais notório nos elementos catalogados. A maioria dos documentos relacionados com a localização de poços e dos furos estão identificados, sendo que, as plantas referentes às implantações e sua evolução, caracterização de tipologias ou equipamentos se encontram por explorar, simplesmente, dispersas ou desaparecidas.

A "Paisagem Cultural da Pirite Alentejana" implícita um modelo metodológico no que concerne ao seu desenho e fundamento, a partir do qual se poderão basear outras propostas de paisagens culturais.

No entanto, a maior questão tem sido para além da sua disseminação como transitar do projeto, da proposta para o terreno.

Umas das vertentes na qual a investigação sempre incidiu foram a sua interdisciplinaridade e o resgate de um conhecimento inédito a par da criação de uma marca territorial.

A investigação em si própria é um bem que deveria ser utilizado como parte de uma rede de conhecimento disciplinar variado e complementar devidamente suportado por

um esquema de instrumentalização *spin-off* a partir de uma instituição relacionado com a investigação ou que a acolha e da sinergia com outros centros de investigação.

Tal como sucede com muitas investigações a falta de recursos económicos e as poucas hipóteses de obtenção de financiamento ou da União Europeia através de concursos públicos ou iniciativas privadas em Portugal, torna a concretização deste objetivo primário e último difícil de alcançar, ainda que não impossível.

REFERÊNCIAS

BUSTAMANTE, Leonel. **La mirada y la memoria. Elementos de estructuración y revalorización del paisaje cultural de Lota Alto** (Tese de Doutoramento). Barcelona: Escuela Técnica Superior d'Arquitectura de Barcelona, 2008.

International Council on Monuments and Sites & The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage (TICCIH). **Carta de Nizhny Tagil sobre o Património Industrial.** Nizhny Tagil, 2003.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade** (1ª ed.). Lisboa, 1960.

MAGNAGHI, Alberto.**Il progetto locale.** Torino, 2000.

OLIVEIRA, Marta Duarte. **Património e memória no devir territorial.** A Paisagem Cultural da Pirite Alentejana no contexto português. (tese de Doutoramento,). Lisboa, Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa, 2015.

OLIVEIRA, Marta Duarte, RIBEIRO, Jorge Tavares. The cultural landscape paradigm: conservation approaches and tools. The case of Pico island vineyard culture, Azores, Portugal. **Design Principles and Practices**: An International Journal, 6(3), 129-147. Chicago 2013.

SABATÉ Joaquín, SCHUSTER, J.Mark. **Projectant l'eix del Llobregat:** paisatge cultural i desenvolupament regional. Designing the Llobregat corridor: cultural landscape and regional development (1ª ed.). Universitat Politècnica de Catalunya; City, Design and Development Group, Massachusetts Institute of Technology. Barcelona:2001.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). **Convenção para a protecção do património mundial, cultural e natural.** Paris,1992**.**

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3085

GEOGRAFIA DO SENTIMENTO: A CONSTRUÇÃO DO NORDESTE BRASILEIRO, BREVES CONSIDERAÇÕES[1]

GEOGRAPHY OF FEELING: THE CONSTRUCTION OF THE BRAZILIAN NORTHEAST, BRIEF CONSIDERATIONS

GEOGRAFÍA DEL SENTIMIENTO: LA CONSTRUCCIÓN DEL NORDESTE BRASILEÑO, BREVES CONSIDERACIONES

Priscilla Pinheiro Quirino[2]

RESUMO: A criação do que se convencionou chamar Nordeste fez-se em duas vias: a geográfica e a sentimental. O Nordeste, antes de existir enquanto região geográfica brasileira, já existia como lugar afetivo. Era o Nordeste delicado e doce do litoral açucareiro e o Nordeste árido e difícil do sertão pecuarista – ambos, lugar de memória e afetividade de suas gentes. As duas feições nordestinas existiam desde o século XVI, mas, só receberia sua denominação oficial em 1940 quando o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) dividiria e classificaria o Brasil por regiões. Até então, as bases de sua identidade estavam assentadas na memória de sua população. Assim, propomos neste artigo abordar a construção do Nordeste enquanto lugar de memória e de uma *geografia do sentimento* que moldou o devir de suas gentes e seu território.

Palavras-chave: Geografia. História. Memória. História do Nordeste Brasileiro.

ABSTRACT: The creation of what is conventionally called Northeast took place in two ways: geographical and sentimental. The Northeast, before existing as a Brazilian geographic region, already existed an emotional bond to the place. It was the delicate and sweet Northeast of the coast with fields of sugar cane and the arid and difficult Northeast

1 O artigo que aqui trazemos nasce da nossa tese de doutorado, intitulada Das Brumas de Além-Mar: A Influência do Mito Identitário Português na Construção Sociocultural do Sertão Nordestino, defendida em 2020 no Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Universidade de Coimbra.

2 Doutora em História pela Universidade de Coimbra; Investigadora Doutorada Integrada do Centro de História da Universidade de Lisboa; Colaboradora Interna do Centro de História da Cultura e da Sociedade da Universidade de Coimbra; Membro da ABRE – Associação de Brasilianistas na Europa. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6318-5386. E-mail: priscillapquirino@hotmail.com

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

of the cattle ranching hinterland – both places of memory and affection for their people. The two northeastern features existed since the 16th century, but would only receive their official name in 1940 when the Institute of Geography and Statistics (IBGE) would divide and classify Brazil by regions. Until then, the foundations of its identity were based on the memory of its population. Thus, we propose in this article to approach the construction of the Northeast as a place of memory and a geography of sentiment that shaped the future of its people and its territory.

Keywords: Geography. History. Memory. Northeast of Brazil History.

RESUMEN: La creación de lo que convencionalmente se llama Nordeste se dio de dos maneras: geografica y sentimental. El Nordeste, antes de existir como región geografica brasileña, ya existía como lugar afectivo. Era el Nordeste delicado y dulce de la costa azucarera y el Nordeste árido del interior ganadero, ambos sitios de memoria y sentimiento por su gente. Las dos caracteristicas del Nordeste existían desde el siglo XVI, pero solamente recibirían su nombre oficial en 1940 cuando el Instituto de Geografía y Estadística (IBGE) dividiera y clasificara el Brasil por regiones. Hasta entonces, la fundación de su identidad se basaba en la memoria de su población. Así, nos proponemos en este artículo abordar la construcción del Nordeste como un rincón de memoria y de una geografía del sentir que moldeó el futuro de su gente y de su territorio.

Palabras clave: Geografía. Historia. Memoria. Historia del Nordeste de Brasil.

INTRODUÇÃO

> Raça forte e antiga, de caracteres definidos e imutáveis mesmo nas maiores crises — quando a roupa de couro do vaqueiro se faz a armadura flexível do jagunço — oriunda de elementos convergentes de todos os pontos, porém diversa das demais deste país, ela é inegavelmente um expressivo exemplo do quanto importam as reações do meio. Expandindo-se pelos sertões limítrofes ou próximos, de Goiás, Piauí, Maranhão, Ceará e Pernambuco, tem um caráter de originalidade completa expresso mesmo nas fundações que erigiu. (CUNHA, 2016, p. 161)

Escrever acerca do Nordeste brasileiro e do sertão é discorrer sobre um lugar de memória e de sentimento.Tentar compreender as características formativas desta região geográfica do Brasil passa por descortinar a sua construção histórica, sua constituição humana e perceber que o Nordeste e as plagas sertanejas trazem em si um quê de maravilhoso, de fantástico, de indomável e, podemos dizer, de mítico.

No artigo que aqui se descortina, procuramos fazer um resumo acerca da formação do Nordeste e suas gentes, dando especial ênfase ao sertão. Entre a concepação sentimental do lugar também trazemos a efetivação de suas fronteiras com a divisão do Brasil em

regiões pelo IBGE na década de 1940 e abordamos os símbolos oriundos do medievo português e que atravessaram o grande "mar oceano" e sobreviveram ao devir do tempo histórico como as bases socioculturais do que denominamos sertão nordestino.

Na ciência histórica, o lugar social do pesquisador é deveras importante para se entender de onde parte aquela voz que nos fala através das linhas que lemos. A tentativa do historiador de se distanciar do objeto de suas pesquisas jamais será plenamente alcançada, uma vez que o olhar que o mesmo lança ao cerne de seus estudos traz em si todos os elementos que lhe constituem enquanto acadêmico e também enquanto ser humano.

Isto posto, deixamos claro aqui que a voz que vos fala através deste artigo nasce no sertão pernambucano e é de lá que sua percepção acerca do Nordeste e do sertão nordestino nasce, se amplia e amadurece. E, por mais que procuremos nos fazer ausentes destas páginas é impossível não deixarmos transparecer o nosso lugar de fala, assim, colocamos nestas páginas a visão da historiadora e da sertaneja que vos fala.

Aridez, beleza, violência, religiosidade, força, ludicidade, estes são alguns dos elementos que aqui poderão ser encontrados. Esperamos que o nosso trabalho seja uma mais valia para todos aqueles que trabalhem acerca do Nordeste e do sertão e , quem sabe, possamos contribuir para a elaboração de um novo olhar acerca destes lugares geográficos que foram construídos com suor e lágrimas, esperança e ferocidade sem, contudo, abrir mão do maravilhoso, de um quê de dulcilidade e de certa imagética do fantástico.

O FANTÁSTICO MUNDO SERTANEJO – SINGELOS RESQUÍCIOS DO MEDIEVO PORTUGUÊS

Antes de entrarmos de forma efetiva no tema deste artigo, acreditamos ser necessário explicar a escolha do termo *medievo* contido no título deste tópico.

Pode parecer um caso de anacronismo colocar na mesma sentença *medievo* e *sertanejo*, afinal, todos nós sabemos que no Brasil não houve medievalidade. Então, qual a ligação? Qual o intuito de tal terminologia num artigo que trata de uma região brasileira?

Bem, é verdade e correto dizermos que não houve Idade Média no Brasil, afinal, as terras brasileiras, tal qual hoje conhecemos (ou como a Europa conheceu no início das grandes navegações), só passariam a existir a partir de 1500. O que na verdade houve foi uma transposição dos sonhos europeus para as terras do Brasil através dos exploradores que ali chegaram.

Nesse momento, a medievalidade, na Europa, estava sendo substituída pela Época Moderna, assim, porque não colocar no título algo que aludisse a modernidade? Porque a modernidade era a época nascente na política, na sociedade, na religião, mas, não podemos esquecer que o tempo de mudança das mentalidades é muito mais lento e dificilmente acompanhará, em sua totalidade, a mudança conjuntural de um momento histórico ou de uma sociedade específica.

Isso posto, nossa escolha por incluir o vocábulo *medievo* no título deste tópico não faz parte de uma tentativa de construção histórica de um pretenso Brasil medieval; nossa escolha baseou-se na observância de resquícios oriundos do medievo português encontrado, principalmente (ou de forma mais evidente), no Nordeste brasileiro – esse o único motivo.

Porém, agora, poderia ser posta outra questão: que expressões existiriam no Nordeste brasileiro que poderiam ser oriundas do longínquo medievo lusitano?

Vejamos. Em primeiro lugar, destacaríamos os movimentos de cunho messiânico-milenares, que por mais que tenham suas bases nos ecos do sebastianismo, suas origens são medievas. Recordemo-nos que o sebastianismo não foi a primeira corrente de cunho milenar portuguesa; a primeira corrente milenar portuguesa nasceu com a lenda do milagre de Ourique. Nesse ponto específico – correntes e movimentos de cunho messiânico-milenares – vale a pena salientar que, tais correntes/movimentos desenvolvem-se de forma mais ampla, violenta e profunda na Idade Média (DELUMEAU, 1997; COHN, 1980), mesmo que suas origens sejam bem mais antigas.

Em segundo lugar, o sistema coronelista. O coronelismo baseava-se numa relação de obrigação e lealdade dos agricultores e vaqueiros para com o *coronel* (proprietário da terra) e, em contrapartida, o coronel garantia moradia e proteção para seus empregados. A terra do coronel ficou conhecida como latifúndio e, dentro do latifúndio a estrutura era a seguinte: existia a casa principal e maior dentro do latifúndio onde residiam o coronel e sua família, a casa dos trabalhadores do latifúndio (agricultores e vaqueiros viviam com suas famílias dentro das terras do coronel), uma pequena escola para os filhos desses trabalhadores e, também, um pequeno armazém de secos e molhados onde os trabalhadores compravam os proventos para a manutenção de suas famílias e casas. Ir contra as ordens do coronel era ver-se desempregado e tendo que emigrar com toda sua família para uma região distante daquela, pois, dificilmente os outros coronéis da área os empregaria a seu serviço. Para além disso, o coronel era também o líder político do município em que tinha suas terras e sua palavra era a lei (VILAÇA, 1965; ALBUQUERQUE, 1965; CARVALHO, 1980; FAORO, 1958; LEAL, 1948; LEWIN, 1993; PRADO JR., 1966; QUEIROZ, 1975; SÁ, 1974).

Acerca do coronelismo, podemos dizer, salvaguardada as devidas proporções, que o latifúndio seria exemplo de uma espécie de "*feudo"* no sertão nordestino tendo a figura do coronel comportamentos de "*senhor feudal"*; além disso, a produção de suas terras estava assentada na monocultura e na criação de gado – os trabalhadores dos latifúndios eram os responsáveis pelo cultivo e manutenção do plantio para além do pastoreio das diversas reses do rebanho do coronel; alguns ainda tinham a possibilidade de plantar pequena horta e cultivar feijão, milho e palma (planta do sertão utilizada para alimentar os animais, um tipo de cacto) nas terras concedidas pelo coronel. A organização socioeconômica surge, pois, mais ligada ao modo de produção feudal que capitalista.

O terceiro ponto para nossa escolha pelo termo *medievo*, baseou-se na questão da importância da *honra.* A defesa da honra para o nordestino, nomeadamente o nordestino do sertão, era algo muito sério. Movimentos como o cangaço tiveram essa defesa da honra como ponto de início – a contenda entre famílias que duraram gerações, a vingança por ofensas vistas como *imperdoáveis* era o que impulsionava esses homens. Tal qual *"cavaleiros andantes"*, eles enveredavam pelas trilhas do sertão em luta por suas causas particulares ou em defesa de algum *coronel* que os contratasse como uma espécie de *"exército particular"*.

E o quarto e último ponto, está contido na cultura. No Nordeste, a cultura *"trovadoresca"* sobreviveria até os nossos dias. Nas feiras de rua do interior nordestino é comum encontrar duas coisas: livretos de literatura de cordel e cantadores populares. O Nordeste conserva a tradição da poesia popular difundida e publicada em pequeninos livros, de constituição simples e que em tempos pretéritos eram vendidos pendurados em um cordão cuja denominação era *cordel*; atualmente, estes livretos não são mais vendidos dessa forma, mas em cima de tabuleiros nas feiras populares e dificilmente um nordestino não teve contato com essa literatura desde a mais tenra infância.

Para além dessas poesias populares impressas, ainda existem cantadores ("*trovadores"*) que recitam esses versos em forma de canção. Normalmente se fazem acompanhar de um violão e com seus acordes cantam os versos populares; outras vezes, pedem um *mote* a alguém que esteja por perto e de uma palavra específica constroem toda uma canção de puro improviso, e não só. Para além dos motes fornecidos por aqueles que os ouve, muitos dos cantadores populares entoam versos ligados às novenas e às datas religiosas (nomeadamente às celebradas pela Igreja Católica), fazendo também parte do seu universo a religiosidade das gentes do sertão.

Sim, no Brasil não houve medievalidade, mas isso não impediu que seus ecos fossem lá ouvidos. Entretanto, como deu-se a construção efetiva deste local de memória e que, ainda hoje, traz em suas características estes ecos do medievo português? É o que abordaremos no tópico que se segue.

GEOGRAFIA E SENTIMENTO, A CONSTRUÇÃO DO NORDESTE BRASILEIRO

Em 2012, na primeira aula da disciplina de História do Nordeste, no curso de Licenciatura em História, fizemos a seguinte pergunta aos alunos: "*Para você, o que é o Nordeste?".* As respostas individuais foram as mais diversas. Alguns disseram que o Nordeste era *"a região dos engenhos de cana-de-açúcar",* outros que era *"o local do cangaço",* muitos outros citaram como sinônimo de Nordeste o "*coronelismo".* Desde "*Lampião", "Luiz Gonzaga", "forró", "São João", "praias", "sertão", "Antônio Conselheiro e Canudos", "literatura de cordel", "repentistas", etc.,* as respostas foram as mais diversas, e mesmo assim, todas traziam, em si, características da região e alguns de seus personagens mais emblemáticos.

As regiões Nordeste e Norte do Brasil são aquelas que mais reverberam, de forma acentuada e profunda, os ecos dos símbolos trazidos pelos colonizadores portugueses e as tradições milenares dos indígenas – os habitantes originários da *terra brasilis.* Por isso, ambas são difíceis de conceituar e explicar através de um único viés, visto que em suas construções identitárias há uma miscelânea de signos que não devem ser vistos separadamente uma vez que conectam-se entre si para formar o seu todo legitimador.

Ao longo dos nossos anos de estudo e de docência, muito foi lido, refletido, ensinado e escrito sobre algumas das peculiaridades nordestinas e seus reflexos no *modus vivendi* de sua população. Desde a construção cultural de um determinado lugar, até os

entrelaces políticos e sociais, assim como também a questão da religiosidade popular que impulsionou o surgimento dos movimentos milenares.

Mas, antes de tudo, há que tentar traçar um breve panorama de como deu-se a construção daquilo que hoje denominamos Nordeste.

Entre os séculos XVI e XIX, todo o território nacional que ficava acima do Rio de Janeiro (segunda capital da colônia) era considerado 'Norte'. Não havia ainda a distinção entre 'Norte' e 'Nordeste', tal diferenciação ocorreria apenas, de forma oficial, na primeira metade do século XX (precisamente em 1940) quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classificaria as regiões brasileiras pelas suas condições e características geográficas e socioculturais.

Contudo, a construção do que chamamos Nordeste, enquanto espaço de memória e características singulares, dá-se muito anteriormente a década assinalada acima. O Nordeste enquanto espaço geográfico, começa a tomar forma ainda durante os séculos XVI e XVII com a indústria da cana-de-açúcar e, posteriormente, com a implementação da pecuária para suprir a força motriz da economia açucareira.

Quando se pensa no Nordeste, a imagem do *sertão é uma das mais fortes que se nos impõe.* Uma das construções simbólicas em torno dessa região é a aridez sertaneja que traria consigo a miséria, fome, seca e uma extraordinária resiliência de seus habitantes. E foi justamente o sertão, o local que mais preservou os ecos que vieram das terras de além-mar, dando roupagens novas e adaptando-os às realidades locais.

Para entendermos bem o Nordeste, é preciso ter em mente que esse lugar nasce de uma construção sociocultural, antes mesmo de ser oficialmente designado como tal.

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Jr,

> O termo "Nordeste" foi inicialmente usado para designar a área de atuação da primeira e mais antiga autarquia federal funcionando no País, a Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS) criada em 1909. A autarquia foi transformada em Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), em 1919; e mudou para Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) em 1945. No começo do século XX, neste discurso institucional, o Nordeste surge como a parte do norte do Brasil sujeita às estiagens e, por essa razão, merecedora de especial atenção do poder público federal. (ALBUQUERQUE JR., 2008, p. 81)

Porém, não só dos aspectos físicos é construído um lugar. Para além da construção geográfica, existe uma construção imaterial e identitária que traz em si símbolos e cultura. De acordo com Cícero Péricles de Oliveira Carvalho,

> A identidade regional, além da definição de seu território e economia, exige também a construção simbólica e cultural para qual contribui fortemente os intelectuais. A construção da ideia de Nordeste, em suas bases geográficas e naturais, ficou marcada quando Euclides da Cunha publicou Os Sertões, em 1902, descrevendo a área semiárida nordestina. Partindo de uma visão determinista

> geográfica e racial, ele explica o atraso regional como consequência do ambiente hostil, isolado e de população mestiça. Estudos posteriores do próprio Euclides da Cunha sobre a Amazônia (Contrastes e Confrontos em 1907, e A Margem da História, em 1909) caracterizaram a outra parte do "Norte" do Brasil, ajudando na diferenciação do Nordeste. Na década de 1920, as antigas concepções baseadas no determinismo naturalista vão sendo substituídas pelas análises da sociologia culturalista, cujo principal pensador é Gilberto Freyre. A região passa então a ser objeto de nova definição espacial, social e cultural, centrada no Nordeste açucareiro, que se estende de Alagoas ao Rio Grande do Norte, desenhada como a área de formação do Brasil. (CARVALHO, 2014, pp. 7 – 8)

Carvalho nos traz duas visões distintas acerca da região Nordeste. A primeira foi construída por Euclides da Cunha em seu livro *'Os Sertões',* que narra a saga da Guerra de Canudos e pormenoriza as condições físicas do lugar e, também, as dificuldades e carências do cotidiano do homem sertanejo; em segundo lugar, a visão de Gilberto Freyre, de um Nordeste litorâneo e açucareiro, que carrega em si as marcas do latifúndio e da mão-de-obra escravocrata e que constituiria as bases do que ele intitulou 'sistema patriarcalista açucareiro'. Abordaremos aqui, de momento, a visão de Freyre.

Gilberto Freyre foi um dos primeiros cientistas sociais a escrever sobre o Nordeste e, através de seus escritos, ele conseguiu erigir em torno da região uma importância até então imperceptível. Freyre coloca o Nordeste como base e principal local de sucesso e expansão do sistema colonial português no Brasil.

Devemos, porém, ter em mente que Freyre era oriundo desse sistema açucareiro. Filho de senhor de engenho, foi nascido e criado entre os meandros da casa-grande e é de lá que ele nos fala e nos escreve.

De acordo com Freyre,

> A palavra "nordeste" é hoje uma palavra desfigurada pela expressão "obras do Nordeste" que quer dizer: "obras contra as secas". E quase não sugere senão as secas. Os sertões de areia seca rangendo debaixo dos pés. Os sertões de paisagens duras doendo nos olhos. Os mandacarus. Os bois e os cavalos angulosos. As sombras leves como umas almas do outro mundo com medo do sol. Mas esse Nordeste de figuras de homens e de bichos se alongando quase em figuras de El Greco é apenas um lado do Nordeste. O outro Nordeste, mais velho que ele é o Nordeste de árvores gordas, de sombras profundas, de bois pachorrentos, de gente vagarosa e às vezes arredondada quase em sanchos-panças pelo mel de engenho, pelo peixe cozido com pirão, pelo trabalho parado e sempre o mesmo, pela opilação, pela aguardente, pela garapa de cana, pelo feijão de coco, pelos vermes, pela erisipela, pelo ócio, pelas doenças que fazem a pessoa inchar, pelo próprio mal de comer terra. (FREYRE, 1989, p.41)

Freyre, ao pensar a região, não o fez como se a mesma fosse determinada apenas pelos elementos físicos que a constituem, ao contrário, pensou-a como um espaço social. Na sua obra *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 2006), deixa bastante claro que o espaço social foi ocupado pelo sistema patriarcal da indústria açucareira. Para o autor, o litoral (região açucareira) foi onde melhor se expressou o sistema colonial português no Brasil, que era representado pela *casa grande* e pelo seu contraponto, a *senzala.*

Segundo Rejane Calazans,

> Freyre generaliza essa ideia, no sentido de que daí se formou todo um sistema econômico, social e político. Em outras palavras, foi em torno dos senhores de engenho que se construiu o tipo de civilização mais estável da América Hispânica. Assim, a casa-grande, embora associada particularmente ao engenho da cana-de-açúcar e ao patriarcalismo nordestino, não deveria ser considerada exclusiva da economia açucareira, uma vez que o sistema patriarcal se estendeu a toda monocultura escravista e latifundiária, tornando-se a tradução mais profícua do caráter social brasileiro. (CALAZANS, s/d, p. 77)

Ou seja, para Freyre, a principal base da colonização portuguesa estava centrada na monocultura escravista e latifundiária onde a casa grande e o engenho de açúcar eram os personagens iniciais dessa empreitada.

A partir desse *patriarcalismo nordestino*, ter-se-ia constituído o modelo que serviria para a posterior indústria cafeicultora que proliferaria, principalmente, na região Sudeste. A cultura do açúcar teria sido o exemplo mais emblemático do período colonial.

Calazans ainda nos diz que

> O Nordeste que Gilberto Freyre abordou em sua obra não era apenas um recorte naturalista da região, mas um espaço social. Era um ethos, cuja base foi a civilização açucareira e seu ponto de maior intensidade, Pernambuco. Os valores culturais que se desenvolveram a partir desse centro se espalharam por todo o Brasil e não se restringiram cronologicamente a um determinado período de nossa história. É importante frisar que Gilberto Freyre não era apenas um pesquisador do modo de viver nordestino, mas se apresentava como portador desse ethos, alguém que tinha legitimidade suficiente para clamar para um revigoramento dos valores da região, como o fez no Manifesto regionalista. Ao tentar tornar o ethos nordestino algo vivo, ele fabricou imagens de Nordeste que se confundiam à sua própria imagem, o que fica evidente com a publicação do seu diário, em que a vivência e a memória do autor são apresentadas ao público. Dessa forma, Freyre tornou-se o principal idealizador do discurso sobre a brasilidade nordestina, que erigiu a região como uma marca da originalidade brasileira. (CALAZANS, s/d, p.77)

A visão de Freyre acerca do Nordeste, de acordo com o que Calazans nos apresenta, não pode ser tida como algo desassociado de afetividade, haja vista que o referido autor era fruto dessa empresa açucareira e a ela se conecta através de suas memórias e vivências, as quais mostra de forma clara em suas obras.

Ao fazer de Pernambuco o ponto de maior intensidade dessa indústria do açúcar, Freyre leva-nos a um ponto importante no tocante a produção e exportação açucareira. A indústria açucareira implementada e desenvolvida em terras pernambucanas foi uma das mais rentáveis entre os séculos XVI e primeiras décadas do XIX, e é a partir do sucesso dessa indústria que faz-se necessária a expansão territorial para o interior da Capitania na busca de desenvolver a atividade pecuária que serviria de força motriz para os engenhos.

De acordo com Manuel Correia de Andrade, o sertão teria sido povoado desde o século XVI, em função à caça ao índio e da necessidade de conquista dos campos para a pecuária. Contudo, a intensificação desse povoamento só se daria a partir do século XVIII com o estímulo ao desenvolvimento da cultura do algodão, oriundo da demanda da Revolução Industrial. Agora, não só a cana-de-açúcar era produto de exportação, o algodão entrava no cenário da economia colonial como nova monocultura a ser explorada nas regiões mais semiáridas do Nordeste. (ANDRADE, 2006, pp. 13 – 22)

Na esteira do algodão e da pecuária, culturas que serviam como meio de subsistência para esses povoadores do sertão e de ração para seu gado começam a despontar – como é o caso do cultivo do feijão e do milho.

Segundo Correia de Andrade, essa expansão e introdução de novas culturas teve um alto preço ao relevo nativo da região. Às novas atividades seguiram o desmatamento da flora original que compunham os brejos e as serras, o que teria provocado o empobrecimento do solo e da vegetação, além da dizimação de uma grande parte da fauna nativa e do desperdício da água (recurso escasso naquela região). Na análise do autor, todos esses fatores ajudaram no aumento de intensidade e frequência das secas, haja visto o aumento populacional ocorrido nessa área devido a grande demanda pelo algodão e pelo gado.

Todas essas mudanças econômicas trazem consigo uma espécie de mudança social ao sertão. Lugares onde antes apenas as tribos indígenas habitavam, agora encontravam-se invadidos pelo colonizador. Desse movimento migratório rumo ao interior do Nordeste começam a surgir as primeiras vilas e, com o passar das décadas, vão aparecendo as características que constituem o que hoje dizemos ser o sertão.

Segundo Custódia Selma Sena

> a etimologia da palavra sertão – sartaão, certão – usada pelos navegantes portugueses para designar o interior da África e do Brasil, em oposição ao mar e ao litoral, aponta para um lugar distante, vazio, isolado, inóspito, desconhecido, e subsequentemente, rude, atrasado, decadente e inferior. A essa desvalorização simbólica dos espaços do sertão, viria se juntar, ainda nos primeiros momentos do processo de construção do território brasileiro, a dimensão positiva de vazio a ser conquistado e ocupado, referente de grandeza de nosso patrimônio geográfico. (SENA, 2003, p. 117)

Ou seja, o sertão, para os colonizadores portugueses, seria um território vazio e vasto que deveria ser conquistado para ampliação territorial da empresa colonizadora gerando, assim, novas oportunidades de enriquecimento pessoal através da exploração agrícola e pecuarista e, ademais, gerando mais dividendos para a coroa portuguesa através da concessão de sesmarias e os subsequentes impostos sobre a terra e as mercês concedidas a esses pequenos exploradores dos novos espaços.

Ao lado dessa gente em busca de lugar e fortuna, por ele vagueavam outros, como afirma Queiroz, "o interior do Nordeste era então percorrido por missionários itinerantes que iam de lugarejo em lugarejo evangelizando, acompanhados por uma turba de penitentes e romeiros" (QUEIROZ, 2003, p. 225).

O sertão brasileiro, ao longo dos últimos dois séculos, foi estudado de forma exaustiva e serviu como pano de fundo ou tema principal para obras da literatura brasileira. A literatura auxiliou na fomentação de tipos oriundos do sertão e a eles prestou homenagem ao tirá-los do lugar-comum e colocá-los como heróis e líderes desse povo sertanejo.(SUASSUNA,2007/2014; ROSA, 2016)

Pelo que até aqui expusemos, pode-se dizer que a região Nordeste, a princípio, tem duas faces distintas: o litoral açucareiro e o sertão das secas, da pecuária e do algodão. Para o que aqui nos propusemos tratar neste artigo, o sertão será a parte do Nordeste que exploraremos mais a fundo, pois foi ali, nas terras sertanejas, que as reverberações da imagética medieval portuguesa se fizeram mais sentir e transformaram aquele lugar, de certa forma, inóspito um lugar de transformação, de permanência e de características únicas no território brasileiro.

OS MOVIMENTOS MESSIÂNICO-MILENARES NORDESTINOS, ECOS DO SEBASTIANISMO

A crença na volta do rei português D. Sebastião, tão alardeada em Portugal através das trovas do Bandarra encontra adeptos no sertão nordestino.

Nos recônditos dessa paragem inóspita, a crença em torno do fim do mundo, do povo eleito e da volta de um 'messias' para libertar aqueles que sofriam privações e explorações se alastrou de forma rápida e fecunda.

No século XIX, há uma proliferação de movimentos milenaristas no Nordeste cuja esperança na volta de D. Sebastião e seus cavaleiros das brumas do além-mar, era a base do discurso utilizado por alguns dos líderes desses movimentos para convencer a população mais humilde e crédula de que era necessário segui-los, para assim, entrarem nas fileiras do *povo escolhido de Deus* e viverem os mil anos felizes do *Paraíso na Terra.*

O último movimento milenarista de que se tem documentação e notícia, ocorreu no sertão pernambucano, no século XX, e foi o objeto de estudo de nossa dissertação de mestrado. Tal movimento ficou conhecido como *Fazenda Porto Seguro,* cujo líder era chamado de *Meu Rei.*

Porém, muitos outros houve, nesse Nordeste brasileiro, e destes, escolhemos apenas o mais emblemático para abordarmos neste artigo e é sobre este que falaremos no tópico a seguir.

Canudos de Antônio Conselheiro, o império de Belo Monte

Quem quiser remédio santo
Lenitivo para tudo
Procure o Conselheiro
Que está lá em Canudos.

Santo Antônio Conselheiro
Era um velho endiabrado;
Fêz trincheira na Igreja
Sem ser visto nem notado.[3]

Antônio Vicente Mendes Maciel, mais conhecido por Antônio Conselheiro, era natural do Ceará. Teria tido uma infância e adolescência conturbada devido a luta entre duas famílias rivais, Maciel (a sua) e os Araújos. Seu pai o teria destinado à vida eclesiástica, contudo Antônio não conseguiu cumprir seu destino, mas, o fato de não ter entrado no seminário não o impediu de dedicar sua vida à religião, em princípio como beato e, depois, como líder de um dos mais estudados e conhecidos movimentos milenaristas brasileiros, o movimento de Canudos.

> […] Antônio Vicente Mendes Maciel foi a princípio um romeiro, sendo provável que então tenha atravessado o Ceará, em direção à Bahia. Nesse período de sua vida, que vai de 1867 a 1873, as notícias escasseiam; em 1873 aparece em Itapicuru, no norte da Bahia, já agora missionário por conta própria, na figura inconfundível que Euclides da Cunha imortalizou: e surgia na Bahia o anacoreta sombrio, cabelos crescidos até os ombros, barba inculta e longa; face escaveirada, olhar fulgurante.(QUEIROZ, 2003, p. 225; CUNHA, 2016, p. 162; MONTENEGRO, 1954, p. 13)

Além das pregações, Antônio Conselheiro realizava novenas, procissões, construía capelas, ajudava na reparação de muros de cemitérios e queimava em autos-de-fé tudo aquilo que, para ele, não condizia com o verdadeiro sentimento religioso. Com sua vida itinerante, indo de um povoado a outro e realizando todas essas atividades em cada um desses lugares, sua fama foi crescendo e ganhando vulto, muitos iam ter com ele para vê-lo, ouvi-lo e consultá-lo. A princípio, chamavam-no de "Irmão Antônio" o que indicava, de momento, ser ele alguém que auxiliava e socorria a quem dele necessitava.

De acordo com Calazans, o Conselheiro manifestava dons terapêuticos e teria realizado curas espetaculares: "um fio de sua barba, um fragmento de unha possuíam extraordinárias virtudes contra vários males"(CALAZANS, 1950, pp. 35 – 36). Não tardaria para que as notícias dessas curas e de alguns milagres (QUEIROZ, 2003, p.226) a ele atribuídos aumentassem sobremaneira a sua fama no sertão nordestino.

A proclamação da República, 15 de novembro de 1889, teria sido um divisor de águas na vida do Conselheiro; ele a via como prenúncio do fim dos tempos e identificava o governo republicano como sendo o governo do Anticristo. Nesse momento, ele enveredaria pelo sertão baiano a fora, em busca de um lugar propício para a construção da Nova Jerusalém onde os privilegiados que a ele se juntassem poderiam esperar, tranquilamente, o Juízo Final.

Para o líder milenarista, D. Sebastião introduziria o paraíso terrestre no mundo e Canudos seria a nova terra de Canaã. Euclides da Cunha reproduz um trecho de um dos sermões do Conselheiro, onde o repúdio à República e a espera por D. Sebastião estão presentes:

> Em verdade vos digo, quando as nações brigam com as nações, o Brasil briga com o Brasil, a Inglaterra briga com a Inglaterra, a Prússia briga com a Prússia, das ondas do mar D. Sebastião sairá com todo o seu exército. Desde o princípio do mundo que encantou com todo seu exército e o restitui em guerra. E quando encantou-se afincou a espada na pedra, ela foi até os copos e ele disse: Adeus mundo! Até mil anos e tantos a dois mil anos não chegarás! Neste dia quando sair com o seu exército tira a todos no fio da espada deste papel da República. O fim desta guerra se acabará na Santa Casa de Roma e o sangue há-de ir até a junta grossa […]. (CUNHA, 2016, p. 172)

Como já se notou, nessas comunidades milenaristas existiam regras e normas sociais, religiosas e morais a serem observadas pelos adeptos. Em Canudos não seria diferente.

Para quem adentrasse no movimento, era preciso esquecer toda e qualquer noção de vaidade pessoal, de toda riqueza e luxo, dos próprios desejos, deveriam ser castos, humildes, se abster de todo e qualquer vício e praticar penitências. Ou seja, para fazer parte de Canudos era preciso um reforma íntima, um certo melhoramento moral, tornando-se assim apto a trilhar a estrada da perfeição, pois, perfeitos seriam os escolhidos de Deus para vivenciarem o Paraíso Terrestre e, ao que parecia, esse Paraíso seria em Belo Monte – a Nova Jerusalém.

Os fiéis identificavam Antônio Conselheiro com diversas entidades sagradas. Primeiro o teriam visto como Santo Antônio Aparecido, depois ele foi chamado de Bom Jesus Conselheiro e, por fim, seus seguidores chegaram a afirmar que ele era a encarnação do Espírito Santo. De acordo com as análises de Montenegro e de Calazans, Antônio Conselheiro não identificava, em si mesmo, nenhum aspecto de qualquer das figuras sagradas que seus seguidores lhe queriam impor, dizendo-se ser apenas pequeno representante de Deus na terra. (CALAZANS, 1950, p. 34; MONTENEGRO, 1954, p. 32)

No arraial de Canudos viviam pessoas dos mais diversos lugares e de condições econômicas variadas. Ali afluíam homens e mulheres, grande número de famílias inteiras, oriundos de Alagoas, Ceará, Piauí, Pernambuco, de Sergipe, de Minas Gerais e de São Paulo. Estima-se que no seu apogeu, Canudos chegou a ter cerca de oito mil habitantes.[4]

Maria Isaura Pereira de Queiroz nos diz que nem todos conseguiam ser admitidos no arraial sendo dada a permanência no mesmo apenas àqueles que ganhassem a confiança do

Conselheiro. Isso mostra-nos que diferentemente do discurso do Conselheiro, havia uma seleção dos que poderiam integrar-se ao seu 'rebanho' e sua palavra era 'lei' inconteste no que a isso dizia respeito.

> Excluíam-se os que lhe[5] tinham merecido a desconfiança, por republicanos, ladrões ou bêbados; também as meretrizes; e quem negasse a divindade do chefe teria seus bens confiscados e seria morto, ou pelo menos corria o risco de ver repentinamente seus bens tomados pela Companhia do Bom Jesus. Tipos físicos os mais diversos; raros os brancos puros, os negros puros; em grande maioria, toda sorte de mestiços. (QUEIROZ, 2003, p. 229)

Com a chegada de cada vez mais pessoas no arraial, Canudos começa a se transformar em um efervescente centro comercial naquela parte do sertão baiano. Para além disso, muitos trabalhadores dos latifúndios sertanejos estavam abandonando seus trabalhos para irem com suas famílias viver na cidade do Conselheiro. A escassez de mão-de-obra, devido a evasão dos trabalhadores para Canudos e o forte desenvolvimento econômico daquele lugar começou a gerar denúncias acerca do movimento às autoridades estaduais, pois, os coronéis não estavam satisfeitos de perderem seus trabalhadores e, consequentemente, prestígio e poder.

Pelo que nos diz Queiroz, os atritos com o Conselheiro e seu arraial não ficaram apenas no âmbito dos fazendeiros da região, mas ocorreram também com a administração pública.

> Durante o Império, as autoridades admitiram com benevolência o Conselheiro e seu bando, pois prestavam serviços à região, com as obras que empreendiam. Com a proclamação da República, esta situação chegou ao fim; o Conselheiro, que era contrário a toda e qualquer novidade, não podia admitir a coleção de modificações trazidas pelo novo governo: expulsão do velho Imperador, separação entre a Igreja e o Estado, impostos em muito maior quantidade, recenseamento. A condenação da República não tinha como ponto de partida princípios políticos, mas sim a consideração de que era o governo do Anticristo, o partido do demônio. O único regime legítimo era a Monarquia, em que se mantinham unidos Igreja e Estado e em que o governo estava nas mãos do Rei, representante de Deus na terra. (QUEIROZ, 2003, pp. 237 – 238)

Para o Conselheiro, as mudanças trazidas pelo republicanismo – a constituição do casamento civil como o legalmente válido e a estatização dos cemitérios, além das que acima foram elencadas – extinguiam o poder que até então a Igreja exercia sobre a vida cotidiana. Como consequência de tais atos republicanos, que iam de encontro à religiosidade construída no sertão brasileiro – onde toda a vida deveria ser regida pelos preceitos da igreja -, o Conselheiro começa a construir o mito da volta de D. Sebastião com os seus cavaleiros entre seus seguidores.

O mito, ali, se reconfiguraria e o D. Sebastião não mais viria em socorro dos portugueses, mas sim dos sertanejos que sofriam a opressão desse novo regime governamental: a República. O rei português, há muito encantado em terras do Marrocos, viria do mar com todo seu exército e libertaria a todos aqueles que sofriam. Consigo traria riquezas e felicidade à toda gente num período em que 'os montes seriam de cuscuz de milho e os rios de leite' no momento em que o 'mar viraria sertão e o sertão, então, viraria mar'. Tal discurso fez com que confluíssem mais pessoas para as cercanias de Canudos, contribuindo para que o prestígio do Conselheiro fosse alargado.

Com o aumento do seu prestígio, o Conselheiro passaria a ser visto como uma ameaça também para a hierarquia eclesiástica; dessa forma a Igreja passaria a admoestá-lo e o acusaria de subversivo contra a religião e ordem pública e o republicanismo. Juntando-se às queixas e denúncias dos fazendeiros da região com aquelas proferidas por diversos setores da Igreja, começa a tomar forma, no Rio de Janeiro, uma ofensiva contra Canudos, cujo objetivo era o fim do movimento.

No dia 5 de outubro de 1897 terminaria a Guerra de Canudos, como ficou conhecido o conflito entre o exército brasileiro e os habitantes do arraial conselheirista. A guerra teve início em 1896 e, após a derrota de três expedições militares contra Canudos, a destruição total do arraial parece ter sido a prioridade do governo republicano. Na quarta expedição, com um contingente de dez mil soldados do exército, deu-se o massacre de quase vinte mil sertanejos – mulheres, crianças, idosos, ninguém foi poupado -, além de cinco mil militares. A guerra chegaria, então, a seu fim, com a destruição total de Canudos, a degola da maioria dos prisioneiros e o incêndio de todas as casas do arraial.(ver CUNHA, 2016)

Porém, os movimentos de cunho messiânico-milenares não foram os únicos ecos desse medievo português a reverberarem nas terras do sertão nordestino. Houve resquícios, também, em pontos da cultura, da política e da sociedade e, sobre eles, falaremos nos tópicos que seguem.

ECOS DO ALÉM-MAR: OS OUTROS SÍMBOLOS DO REMOTO MEDIEVO PORTUGUÊS EM TERRAS NORDESTINAS

Depois de definirmos o que seria o Nordeste brasileiro e suas diversas características formativas e de abordarmos a questão dos movimentos messiânico-milenares que tiveram lugar no sertão, iremos agora adentrar no universo de três movimentos que também trazem em si caracteres da medievalidade lusitana, são eles: a Literatura de Cordel, o Coronelismo e o Cangaço.

Literatura de Cordel, resquícios dos romances medievais

> Começo por lembrar que os romances são poemas épico-líricos breves que, a partir da tradição oral preexistente, foram documentados na Península Ibérica dos séculos XIV e XV até à segunda metade do século XVII. A partir de então,

> passaram a ser depreciados pela estética neoclássica e relegados à oralidade. Sob os ímpetos democrático-nacionalistas do Romantismo, ressurgiram com força no século XIX em coletâneas, como, para só citarmos um exemplo, o Romanceiro, de Almeida Garrett, em Portugal. (MALEVAL, 2015, p. 17)

De acordo com Maleval, os romances que teriam povoado o imaginário português e ibérico reviveriam, de certa forma, no Brasil, através da literatura de cordel, dos cantadores populares e dos poetas nordestinos. Tendo sido trazidos através dos colonizadores portugueses, muitos desses romances ganharam roupagem novas e serviam, alguns, como verdadeiros manuais do bem-viver, das boas maneiras e do reto comportamento social.

No Brasil, especificamente no Nordeste, os personagens dessa tradição literária oriunda do medievo sofrem uma transculturação. Alguns perdem seu significado original e recebem toda uma nova ressignificação simbólica e comportamental, mais condizente com o novo meio no qual é inserido.

Por exemplo, através dos cordéis e dos cantadores, as figuras dos cavaleiros medievais são substituídas pelos cangaceiros que são retratados, ora como os heróis do sertão, ora como vilões assustadores e violentos. Podemos dizer que, nesse último caso, os cangaceiros ocupariam o papel dos mouros invasores das terras ibéricas. Algumas das histórias que se popularizaram pelo sertão a fora tornar-se-iam leitura obrigatória a todos os segmentos da sociedade sertaneja, enquanto exemplos a ser seguidos na arte de bem viver. Alguns deles seriam: Carlos Magno e os Doze Pares de França, A Canção de Rolando, A História da Donzela Teodora, etc.

Os colonos que povoaram as terras brasileiras – a princípio, as terras litorâneas – levaram em seu imaginário a tradição da oralidade medieval. Tal fato teria possibilitado a conservação de alguns caracteres da sociedade colonizadora quando da conquista do sertão nordestino.

O Nordeste brasileiro teria recebido da metrópole modelos sociais, econômicos e culturais de cariz próximo ao medieval e, junto a tais modelos viriam as bases ideológicas de uma religiosidade dominante e profunda. Para a autora, o meio sertanejo teria facilitado tais desdobramentos.

Assim, podemos dizer que no processo da colonização brasileira, o sertão constituiu-se num mundo à parte. Diferentemente de outras regiões daquela *terra brasilis*, esse espaço geográfico do interior nordestino incorporou de forma profunda e indelével o imaginário medieval tardio e tal fato foi preponderante para sua formação identitária[6].

> Perpetuou-se o costume de histórias narradas nos serões familiares; histórias dos livros (produto raro) ou então veiculadas por cantadores ambulantes que iam pelas fazendas ou feiras, transmitindo notícias, reproduzindo histórias, inventando cantos, improvisos, repentes e desafios. Enquanto não se difundiu a tipografia, os folhetos constituíam um meio barato de divulgação dessa produção poética, que era transmitida oralmente, mas que, geralmente tinha uma origem ou inspiração erudita. O trabalho em conjunto de eruditos e cantadores conformam

> uma voz coletiva, que expressa anseios, problemas, angústias, sonhos e desejos; conformando, portanto, o registro das preocupações e acontecimentos de uma época em que a poesia popular, medieval ou sertaneja, podia cantar os acontecimentos notáveis em suas diversas manifestações, no romance, na xácara ou mesmo em composições menos extensas. (SIQUEIRA, 2010, pp. 2 – 3)

Esses serões são, até hoje, bastante comuns no sertão e constituem uma parte importante da reunião familiar ou entre amigos.

O narrar, ou cantar, estórias poderia ser feito tanto com as fábulas quanto com passagens bíblicas – nas casas particulares ou em feiras públicas. A junção da música à essa tradição oral remete-nos à imagem de trovadores medievais que percorriam as feiras e ruas das cidades a cantar versos no improviso, assim também o fazem os repentistas sertanejos que com uma palavra aleatória, fornecida pelo público, constroem rimas e estrofes com uma velocidade inimaginável.

De acordo com Queiroz, a história épica de Carlos Magno e os Doze Pares de França teria servido como base para a construção de estórias similares cujos personagens centrais seriam os cangaceiros. Chefes de bandos como Antônio Silvino e Lampião passariam a ser retratados como "pequenos Carlos Magno rodeados de seus pares" (QUEIROZ, 1977, p. 38) e cujo carisma e valentia serviram como condutor às incontáveis andanças e querelas sertão a dentro.

Os cangaceiros, na literatura de cordel, seriam o protótipo do cavaleiro andante do sertão – era a reverberação dos resquícios do imaginário medievo que ali se transformava em um símbolo original surgido da amálgama entre os elementos oriundos da medievalidade e àqueles típicos do sertão.

A partir de finais do século XIX[7], no Brasil, com o advento das gráficas, começam a ser publicados, em livretos com estrutura de cordel, antigos romances e cantigas da gesta medieval e histórias de bravos homens.

Segundo Sílvio Romero, nessa leva também teria sido publicado o livro *Peregrino da América*, de frei Bruno Marques Pereira, o qual trazia, em suas páginas, versos com ensinamentos acerca do bom comportamento social. Ainda de acordo com o autor, esses seriam os versos mais reproduzidos, da obra de frei Bruno (ROMERO, 1977, p. 51) nos cordéis:

> Honra é jóia, que mais val,
> A tudo o mais preferida:
> Pela honra se arrisca a vida,
> Que a honra é vida imortal.
> Mentir na realidade,
> leva dos vícios ao cabo:
> Pois da mentira é o diabo,
> E deus é a suma verdade.

Podemos dizer então, diante do que até aqui expusemos, que o mundo fantástico que povoava as mentalidades medievais portuguesas, ao chegar nas terras nordestinas seus ecos, teria criado um *novo* mundo fantástico, mais árido, mais simples e diverso - o mundo fantástico do imaginário sertanejo.

Ou seja, os sinais do medievo tardio adquiririam novas expressões através da aura nordestina, personagens e situações encontrar-se-iam redivivos e receberiam novas roupagens e atribuições, num processo de hibridação que construiria os símbolos da sociedade que neste artigo tratamos.

Todavia não podemos dizer que houve, no Nordeste, o medievalismo europeu nem, tampouco, o retorno a um pretenso passado medieval. O que podemos, sim, dizer é que a construção identitária do Nordeste brasileiro foi embasada na cristalização de uma mentalidade medieval trazida pelos colonos e, através disso, opera-se a construção de um Nordeste de cariz medievalesco em muitas de suas expressões socioculturais.

Coronelismo – Latifúndio, Servidão e Política

Os primórdios da República brasileira foram marcados por instabilidade, pois, o exército, que assumia o poder não conseguia reunir, em torno de si, as condições necessárias para unir os diferentes segmentos socais na tentativa de dar as bases da nova ordem.

Diante desse panorama, os grupos políticos oriundos dos estados de São Paulo e Minas Gerais constroem a *política do café com leite*[8], onde esses dois estados revezavam-se na Presidência, instaurando assim um novo centro político no país.

Apesar de o regime ser presidencialista e baseado em eleições, existia uma descentralização da política e, para que fosse possível se firmar perante os demais componentes nacionais, era preciso a construção de alianças com os setores que detinham o controle da periferia. Essa é a conjuntura de surgimento do coronelismo.

O coronel[9] era a força política que tinha o controle dos votos nas pequenas localidades, o que o tornava, de certa forma, indispensável ao novo panorama político. Ele barganhava com as oligarquias o seu apoio político dando-lhes os votos necessários para que as mesmas se mantivessem no poder e, em contrapartida, recebia delas a legitimação como detentor do poder local.

Nas zonas rurais – onde vivia a maior parte da população – havia uma dependência elevada do eleitorado para com o coronel.

Apenas o coronel poderia garantir a lealdade dos eleitores e era dele a responsabilidade de arregimentá-los e levá-los até os locais de votação[10].

Por vezes o poder de determinado coronel podia ser contestado. Aqui e acolá havia algum tipo de oposição, seja de outro coronel ou de um grupo de coronéis, que disputava contra aquele que estava no poder central da cidade, na tentativa de cair nas graças das oligarquias estaduais e assim conseguirem, para si, as benesses concedidas àquele outro.

Victor Nunes Leal (2012) diz que o coronelismo foi a tônica do poder local no Brasil durante a primeira fase da República Velha[11] até a redemocratização de 1946 (ALMEIDA JR., 1997; CARONE, 1976; CORSI, 2000; GAMBINI, 1977; GOULART, 1990; LEVINE,

2001). O coronel seria o centro do microcosmos do sistema político local, haja vista que o município dependia de recursos oriundos do governo estadual e federal e encontrava-se deveras isolado do restante da nação devido a uma precária rede de comunicação.

Por conta desse panorama, a alternativa ao coronel que estivesse no poder era outro coronel e não alguém que exercesse um jogo político diferente do que se encontrava em vigor.

O coronel, normalmente, era o detentor da maior parte das terras dos municípios do interior do Nordeste, dentro de sua propriedade – comumente chamada de fazenda ou latifúndio – moravam diversas famílias, havia escolas para os filhos dos trabalhadores e pequenos armazéns onde esses mesmos trabalhadores poderiam comprar os itens necessários para a manutenção dos seus cotidianos. Em sua grande maioria, os coronéis eram criadores de gado e, por vezes, tinham em suas fazendas plantações de milho, feijão, mandioca, algodão, etc.

Na organização do trabalho dentro da fazenda, destacava-se um trabalhador, era o *vaqueiro,* cuja responsabilidade era cuidar do gado. O vaqueiro vestia-se com um gibão e chapéu de pele para pastorear o gado que se embrenhava pela caatinga – nos dias atuais, esta continua sendo sua vestimenta tradicional.

No Nordeste brasileiro, quando se fala em *vaqueiro,* o gibão é a primeira coisa que vem-se a mente, pois, não há vaqueiro nordestino que não o use. Pensar nos vaqueiros do sertão é quase o mesmo que pensar no gibão de couro, sua vestimenta característica e típica. Além disso, os padrões[12] bordados nos gibões são particulares de cada vaqueiro (ou grupo de vaqueiros) e, no mais das vezes, são confeccionados por eles mesmos.

Para que o vaqueiro - ou qualquer outro trabalhador das terras do latifúndio - se mantivesse nas graças do coronel era necessário cumprir, à risca, suas regras: votar nos candidatos indicados por ele, cumprir as tarefas da lida diária a contento, dedicar um tempo para executar trabalhos na casa do coronel e, sobretudo, manter-se leal e fiel a toda a dinâmica do sistema.

Os trabalhadores dessas fazendas deveriam, sempre, consumir os produtos que eram vendidos no armazém do próprio coronel, ou seja, tudo aquilo que recebiam de salário ao final do mês era *devolvido* ao coronel.

Os coronéis exerciam o poder local com punho de ferro, de forma centralizada e dura. Não admitiam questionamentos às suas ordens.

Com essa postura, que podemos classificar de totalitária, e devido às disputas com outros coronéis para a manutenção do poder político local, fez-se necessário que tivessem em torno de si os chamados *jagunços* – tipo de segurança armada –, a princípio, para se defender e com o passar do tempo utilizados também para controlar e até assassinar os inimigos e desafetos.

Com a redemocratização da política nacional, em 1947, o coronelismo começou a desaparecer pouco a pouco e, atualmente, a figura do coronel vive na mentalidade popular sertaneja como reminiscência de uma personalidade dual – benfeitor e opressor do povo.

A figura do coronel seria, portanto, o equivalente a um senhor feudal. No seu latifúndio (o seu "feudo") ele era a voz e a lei. As pessoas que ali viviam e trabalhavam estavam subjugadas à vontade do coronel e, se contrariadas suas ordens, famílias inteiras eram expulsas da terra – nesse caso seria preciso mudar-se para outra cidade, longe dali, a fim de conseguir nova morada e sustento.

No sertão nordestino, a palavra do coronel era lei e aqueles que a contestavam acabavam ou mortos ou tendo de sair da cidade - para tentar evitar que a primeira alternativa (a morte) se concretizasse. Talvez, em que pese o anacronismo, possamos dizer que o sistema coronelista foi uma espécie de 'simbolismo feudal' dos trópicos.

Para além do coronelismo, o cangaço carregava consigo, também, diversos símbolos oriundos das terras de além-mar e sobre ele falaremos agora.

Cangaço, Principais Personagens e Características

> Admite-se correntemente na literatura especializada sobre o cangaço — tácita ou explicitamente — que este fenômeno de banditismo teve seu ciclo encerrado pelo advento do Estado Novo. A argumentação gira em torno do que se segue: as modificações políticas no novo regime, sobretudo o projeto centralizador e o empobrecimento das prerrogativas locais em relação aos governos estaduais, agiram de modo a esterilizar o solo do qual brotavam os cangaceiros. Retirando-se o poder dos potentados locais, a possibilidade de escolherem não só seus candidatos a cargos políticos, mas também de elegerem juízes e delegados de polícia - possibilidade sempre presente na paisagem política nacional nos anos que antecederam 1930 e, sobretudo, 1937, moeda de troca pelo apoio político aos candidatos a Governador -, teria tornado o ar do sertão irrespirável aos cangaceiros. Isto por um motivo muito simples: os potentados locais eram os principais responsáveis pela existência destes bandoleiros, agindo como seus protetores, seus coiteiros. (VILLELA, 1997, p. 81)

De acordo com Villela, analisar a questão do fim do movimento do cangaço vendo-o como reflexo da nova política centralizadora do Estado Novo é, de certa forma, desconhecer o *modus vivendi* do povo sertanejo. A política, ente presente nos interstícios do sertão como consagrador e legitimador do poder dos coronéis - e ponte entre os ermos sertanejos e os poderes estaduais e federais - não era, entretanto, o motivo pelo qual os homens daquelas plagas aderiam a uma vida de banditismo social; a vingança em nome da honra era a razão central pela qual, a essa vida, se agregavam.

Para compreendermos o movimento do cangaço, é necessário termos sob perspectiva as causas da violência no sertão.

O homem sertanejo abominava o crime de roubo – roubar gado, terra, bens materiais e afins era o mais hediondo crime que se poderia cometer naquelas terras áridas.

O assassinato não era visto como crime hediondo se, e a*penas se*, fosse cometido pela salvaguarda da honra – defloramento de irmãs (parentes ou amigas da família), desrespeito, uma mínima palavra errada ou um olhar atravessado, a morte de um parente, de um associado ou de um amigo - esses eram alguns dos motivos para assassinar alguém, no sertão.

A valentia era característica intrínseca nas gentes do sertão. Ali, a vingança era um prato que se comia quente.

> O parentesco e a honra foram, desde sempre, os grandes geradores de cangaceiros; muito mais importantes do que a fome e a seca. Desde o final do século XVIII, cangaceiros renomados como o Cabeleira, Jesuíno Brilhante, no século XIX, passando pelos afamados e honrados cangaceiros do início do século XX como Casimiro Honório, Antonio Silvino e Sebastião Pereira, até os casos dos bandidos da época de Lampião, todos os homens tornados célebres na ilegalidade pela vida das armas, tiveram atrás de si uma história de *vendetta* (…), o assassinato de um parente, a defloração de uma irmã, a expulsão das terras, o roubo ou o morticínio de animais de criação, além de uma longa lista de incidentes que sob uma perspectiva exterior serão vistos como fatos irrelevantes, foram muitas vezes respondidos com a voz da bala, resultando na morte de pessoas cujo grupo próximo ligado a elas por laços de parentesco ou de afinidade responderia na mesma linguagem o mais prontamente possível, desencadeando guerras de família. Os que não tinham em sua retaguarda a força dos procedimentos legais eram tentados a ingressar nas fileiras de bandos ilegais para a própria proteção da ação dos favorecidos pelo sistema jurídico-policial. Outras vezes, a possibilidade mesma de resposta a algum agravo era cair no cangaço: se construirmos um inventário das causas alegadas pelos cangaceiros como fator fundamental de sua adesão ao bando de Lampião — cujas alegações deverão estar incluídas também — notaremos nas listas a prevalência esmagadora das razões de honra, tais como as entendem os sertanejos. Uma só palavra é capaz de resumir a quase unanimidade dos casos: vingança (...). Todo um enorme rol de motivos é construído a partir de determinadas agressões que pelo menos tanto quanto a carne, aflige a honra; não só a honra de um indivíduo, na maior parte das vezes, mas a de um determinado grupo, normalmente de parentes, do qual um certo homem será o seu representante na vingança (VILLELA, 1997, p. 89).

Aqui fica-nos claros os motivos que levaram tantos sertanejos para a vida de cangaceiro. Contudo, pelo que o próprio Villela nos relata em seus escritos, havia, na verdade, dois caminhos que o homem ferido em sua honra poderia seguir: de um lado o cangaço e a vida de banditismo social e, do outro, a integração na força policial. Essa escolha era feita não só para se ter apoio para perpetrar sua vingança, mas também como forma de conseguir proteção contra os inimigos.

A vingança no sertão era feita de duas formas: legalizada, através do ingresso na polícia (no corpo policial oficial ou nas volantes[13]); a vingança 'fora da lei', essa levada a cabo pelos cangaceiros e, também, pelos jagunços.

Podemos dizer que o cangaço tinha, em si, um poder simbólico inquestionável. As construções em torno desse modo de vida estão permeadas pelo maravilhoso, pelo fantástico. O mundo do cangaceirismo não era só formado por bala, sangue e violência, mas dentro dele era possível encontrar romance, religiosidade, delicadeza, lealdade e companheirismo.

No universo do imaginário sertanejo, o cangaceiro era, muitas vezes, visto como uma espécie de protetor dos mais pobres e desvalidos.

Verdade que alguns grupos se ligavam a determinadas lideranças políticas, ou seja, a determinados coronéis, numa espécie de relação de auxílio mútuo, prestação de serviço e amizade. Virgulino Ferreira, o Lampião – considerado o Rei do Cangaço e o mais famoso dentre todos os seus praticantes – era alguém que se queria ter como amigo e aliado nas querelas do poder local, nunca como inimigo.

Lampião[14] enquanto protótipo do homem sertanejo que por questão de honra envereda pela estrada do banditismo social, foi o seu ápice. Nem mesmo nomes como Antônio Silvino e Sinhô Pereira (esse último ex-chefe e mentor de Lampião na vida do cangaço) conseguiram construir em torno de si uma aura tão poderosa, destemida e um tanto quanto mística como Lampião o fez. Por isso, ao falarmos aqui sobre o cangaço, tomaremos a figura de Lampião como base de nossa análise.

Virgulino Ferreira da Silva nasceu na cidade de Vila Bela (atual Serra Talhada), e com mais dois de seus irmãos, Antonio e Livino, formaram o 'estado-maior do cangaço'.

Antes de se juntarem ao cangaço, viviam numa pequena fazenda com seus outros dois irmãos, João e Ezequiel, e com seu pai José Ferreira. Tinham, nas suas terras, uma diversidade de culturas agrícolas que vendiam no comércio das feiras livres. Também faziam transporte de mercadorias por frete - onde percorriam as estradas do sertão de Pernambuco, Alagoas e alguns outros Estados vizinhos.

Mesmo procurando viver uma vida pacífica e longe das querelas que se multiplicavam entre grandes famílias da região, os Ferreira viram-se envolvidos numa questão com um de seus vizinhos, José Saturnino. A disputa girava em torno de acusações recíprocas de roubo de bode – roubo, o mais imperdoável crime que se poderia cometer no sertão - a questão evoluiria até os confrontos armados, entre José Saturnino e os filhos mais velhos de José Ferreira.

O patriarca dos Ferreira, optando por uma vida guiada pela não-violência, resolveria vender suas terras em Vila Bela e mudar-se para Nazaré, onde viveria entre amigos que não admitiam pessoas armadas pelas ruas. A decisão do pai de Virgulino não agradaria nem a ele nem aos seus irmãos Antonio e Livino. Esse foi o ponto de viragem para os três irmãos Ferreira, dali em diante, eles enveredariam pelas sendas do cangaço.

José Saturnino, por sua vez, se alistaria na força policial em busca de proteção contra a sede de vingança dos irmãos. Os dados do destino do futuro 'flagelo do cangaço' estavam, assim, lançados.

Lampião e seus irmãos se empregam no serviço do bando de Sinhô Pereira, esse último havia sido nomeado pela própria família como o encarregado da vingança familiar na questão entre os Pereira e os Carvalhos.

> Naquela época a região vivia o desespero dos embates entre dois clãs poderosos, Pereira (descendente do Barão do Pajeú) e Carvalho. Aquela guerra se arrastando desde os confrontos na Revolução Praieira, ensanguentava o sertão na disputa dos "grandes' pelo poder. Esta saga é considerada a maior gesta sertaneja, por

> cantadores, memorialistas e informantes sobreviventes daqueles tempos. Pela rígida obediência aos códigos de honra sertaneja, Sinhô Pereira, Luís Padre (Pereira) e Antonio da Umburana (Carvalho) transformam-se nos heróis, protótipos da cultura sertaneja. O feito mais glorioso dessa gesta é a luta final entre Sinhô Pereira e Antonio da Umburana. Gastando a munição num combate de muitas horas sob o cerco de Sinhô Pereira, o derrotado pelas armas é desafiado para uma *"luta no ferro frio"* pelo inimigo que lhe entregara um punhal idêntico ao dele próprio. Saltando no terreiro, baixadas as armas dos Pereira, Antonio de Umburana e Sinhô Pereira amarram-se pelas fraldas das camisas, e assim entrelaçados para matar e morrer lutam de punhal até a queda do representante dos Carvalho. Glorificando a coragem do inimigo, Sinhô Pereira presta homenagens à valentia de um homem morto no *"campo da honra"*. (BARROS, 1998, p. 164)

Depois desse episódio, Sinhô Pereira teria sido convencido pelo Padre Cícero a deixar a vida do cangaço e, sobretudo, deixar o Estado de Pernambuco. Assim, Pereira migra rumo ao sul do país e Lampião assume o comando de seu bando, era o ano de 1920. Lampião reinaria absoluto até 1938.

A estrada percorrida por Lampião, nos dezoito anos em que foi líder inconteste de seu bando, foi marcada por muito sangue, perseguição, morte, luta contra chefes locais e volantes, ódios, rancores e vinganças.

Contudo, cabe-nos dizer também que no meio de toda essa espiral de violência, havia delicadeza, vaidade quanto aos feitos, a aparência e a vestimenta, romance, devoção, festejos[15], amizade e companheirismo.

Em relação a vaidade pessoal, essa passagem deixa-nos claro o cuidado e a tentativa de embelezamento entre Maria Bonita e Lampião:

> Para além de uma tradição do bacamarte, escorada em código de honra severo, localizada no universo sertanejo, particularmente no cangaço, identifica-se entre os cangaceiros uma tradição da vaidade, do esmero e requinte na imagem pessoal. Assim é que Lampião não apenas herdou uma tradição da vaidade, mas também chegou a praticá-la em extremos. São conhecidas as fotografias dele próprio e de cangaceiros do seu bando, sendo penteados e cuidados por suas mulheres. O Cruzeiro exibiu uma imagem de Maria Bonita em traje civil, um vestido de seda longo e um lenço no pescoço, mimando Lampião. A legenda informa que (…) a agressividade de Lampião arrefeceu depois que ele encontrou Maria Bonita: ela cuidava dele com carinho, penteava-lhe os cabelos, cerzia suas roupas, polia-lhe as unhas. (CLEMENTE, 2007, pp. 7 – 8)

No aspecto da religiosidade, podemos destacar a devoção aos santos e símbolos católicos presentes, por vezes, na vestimenta dos cangaceiros. Para além disso, vale aqui destacar a relação de amizade e respeito existente entre Lampião e Padre Cícero. Este

último, inclusive, queria que Lampião e seu bando lutassem contra os revoltados militares que se inseriram no movimento liderado por Luís Carlos Prestes. (DRUMMOND, 1991; LIMA, 1979; PRESTES, 1991; SODRÉ, 1978)[16]

Segundo Nertan Macedo, "dizia-se que a Coluna atacaria o Juazeiro, a fim de tomar os estoques de armas ali guardados desde a sedição contra Franco Rabelo", em janeiro de 1926 chegava ao Ceará a Coluna Prestes e teria sido nessa altura que Floro Bartolomeu (braço direito de Padre Cícero) "decide chamar Lampião com o apoio do Padre Cícero". (MACEDO, 1970, p. 157 e 190)

Segundo Villela, a vida de cangaceiro teria sido impossível ser levada adiante se não fosse uma rede muito bem formada e fortalecida de *coiteiros.*

Os coiteiros eram os coronéis e vaqueiros que davam guarita aos grupos de cangaceiros - avisavam-nos quando havia algum grupo volante nas redondezas devendo, o bando, evitar determinada área. Ainda forneciam alimentos e armamentos a esses grupos.

Uma vez que os cangaceiros preferiam deslocar-se a pé pelas trilhas e veredas difíceis da caatinga, era necessário que os mesmos contassem com suporte e apoio. Afinal, no sertão, poder-se-ia andar muitas léguas debaixo de forte sol e temperaturas altíssimas sem topar com o mais tênue traço de casa de morador. Assim, o desmembramento do ciclo do cangaço teria começado com a perseguição da rede de coiteiros, deixando os bandos sem apoio em diversos lugarejos do sertão. Inclua-se nessa lista o bando de Lampião.

> Havia, por trás da dura perseguição aos coiteiros, uma lógica inabalável e essa, uma vez posta em prática, rapidamente daria frutos (…). Levando-se em conta que um grupo de homens armados move-se continuamente sobre um vasto território, supõe-se necessária a formação de um corpo de pontos de apoio logístico, sejam eles esporádicos ou não. A condição material de possibilidade de existência de um cangaço como o de Lampião era a existência de pessoas que lhe prestassem serviços e cedessem-lhe armamentos e munições. Este princípio está longe de ser polêmico na literatura especializada. Sem coiteiros não haveria cangaceiros. E os coiteiros estavam por toda a parte, principalmente seguindo-se o método classificatório das forças volantes. (…) Tudo se passa como se quisesse mostrar que gente rica também estava sendo punida e não apenas os desamparados moradores dos sertões desolados. No entanto, estes últimos foram os que mais sofreram com o endurecimento da repressão. As forças volantes não tinham qualquer consideração com os residentes em áreas frequentadas por Lampião. Eles eram culpados por princípio. Eram sistematicamente maltratados pelos soldados, pelos oficiais e pelos contratados que procuravam extrair deles informações sobre Lampião. De tal modo que em dado momento tornou-se muito perigoso prestar qualquer auxílio aos cangaceiros. Não seria difícil para um policial matar um homem e imputar-lhe a fama de coiteiro neste momento de desconfiança absoluta. Em virtude da insegurança que este estado de coisas gerou, em 1928, Lampião e seus homens serão vistos mal alimentados e mal equipados. (VILLELA, 199, p. 105 e 107 -108)

Como dissemos, sem coiteiros não haveria cangaço, posto isso, a imagem de Lampião e seus homens mal alimentados e mal equipados não significa que o bando, naquele momento, estava desprovido totalmente de apoiadores.

Contudo, a repressão sofrida por aqueles que davam guarita aos homens do cangaço assinalava que o fim desse ciclo estava próximo.

Lampião, sua mulher Maria Bonita e os homens que os acompanhavam encontravam-se em Angicos, especificamente refugiados numa espécie de gruta, região na divisa entre os Estados de Alagoas e Sergipe, era o ano de 1938.

Ao serem delatados por um humilde coiteiro, depois de o mesmo ter sido ameaçado, Lampião e seu grupo sofrem uma emboscada ao raiar do dia. Todos são mortos e suas cabeças degoladas. Segundo alguns afirmam, Maria Bonita teria sido degolada ainda viva.

Com a morte de Lampião e, depois de um tempo, a morte de Corisco (que já não estava mais na vida do cangaço), encerrar-se-ia o movimento que deu ensejo para cantadores e poetas sertanejos e povoou (e ainda povoa) o imaginário popular das gentes do sertão. O cangaço povoaria o imaginário sertanejo como uma espécie de movimento de justiça social. Seus líderes ganhariam ares de cavaleiros andantes, bravos e destemidos, que lutavam pelos menos favorecidos.

A nosso ver, o cangaço representou, mais das vezes, a concretização de uma revolta social. O cangaceiro, para nós, seria o protótipo do cavaleiro errante que tendo como mote uma espécie de busca por reparação social, grassaram o sertão com seus facões, seus bacamartes e seus bornás coloridos espalhando terror e também fascínio entre os sertanejos. A tentativa, equivocada diríamos, de modificar um quadro que há muito se perpetuava: exploração desmedida dos pequenos agricultores, desmandos políticos e extrema desigualdade social.

Assim, como protótipos de *Dom Quixotes,* os cangaceiros 'guerrearam', não com moinhos de vento, mas com coronéis, volantes e todos aqueles que foram seus inimigos, numa região que ficou mais conhecida pela extensão e aridez de seus recantos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que neste artigo relatamos, acreditamos ter conseguido o intento de demonstrar que certas expressões socioculturais, políticas e religiosas do sertão nordestino deveram suas bases aos resquícios do medievo português, trazidos para aquelas terras pelo colonizador.

Desde os movimentos de cunho messiânico-milenares, passando pela literatura de cordel, pelo coronelismo e findando no cangaço, é possível ouvir essas reverberações do simbolismo medieval.

A alma do nordestino tem muito da alma portuguesa. O sertanejo é um ser que carrega dentro de si uma mística própria e, em sua bagagem, a saudade sempre está presente. No caso sertanejo, não a saudade portuguesa do *vir a ser*, mas a saudade do que *se foi.*

O sertanejo ressignifica a saudade e a transforma quase num ente vivo, pulsante, que junto com sua visão de mundo fincada no maravilhoso o faz ser grande. Como diria Euclides da Cunha (2016), o sertanejo é antes de tudo um forte e, dentro desta força,

constrói sua identidade tendo como ponto central de sua gênesis a herança simbólica que veio com as naus de Portugal e ali fixou-se e ampliou-se compondo algo similar mas, também, demasiado distinto.

Assim, o fantástico mundo sertanejo seria *medievo* em muitos símbolos de algumas de suas expressões sociais mais importantes mas não o seria de forma efetiva. Ou seja, o sertão nordestino traz inserido em sua construção societária certa *simbologia medieval* mas não uma medievalidade.

NOTAS

3 Poema extraído da obra de José Calazans. (CALAZANS, 1950, pp. 95 – 97)

4 A maioria dos partícipes do movimento liderado por Antônio Conselheiro era oriunda dos latifúndios do sertão baiano – vaqueiros e suas famílias, pequenos lavradores, pequenos comerciantes, desertores de grupos de milícia ou do cangaço. Difícil é fazer uma apuração profunda acerca deste adeptos haja vista a escassez da documentação sobre suas reais identidades e, consequentemente, suas vidas pregressas. O que podemos dizer é que eram analfabetos, em sua maioria, oriundos dos diferentes credos cristãos (acreditamos que católicos perfaziam o maior contingente) e sertanejos – da Bahia e de estados próximos como Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Provavelmente cresceram ouvindo as pregações sobre o fim dos tempos (o apocalipse) nas igrejas e templos e, em certa medida, teriam identificado no Conselheiro o 'pastor' ou líder designado pela divindade para guiá-los rumo ao paraíso milenar. (Nota da Autora)

5 Referência ao Conselheiro.

6 No período medieval, a cultura oral era a base de divulgação de preceitos religiosos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Tal se devia ao fato de que, em grande parte, a sociedade medieval era composta por iletrados (analfabetos), assim, com a ausência da cultura escrita entre aqueles que compunham o maior contingente populacional (servos, camponeses, pequenos comerciantes) a divulgação literária oral nas feiras ou em praças dos centros urbanos era a forma com que esse conhecimento, produzido nos meios eruditos, chegava às camadas populares. No sertão nordestino não seria diferente. A cultura sertaneja é, em sua quase totalidade, de cunho oral – lá no sertão, ainda hoje, os índices de analfabetismo são altos e boa parte da população traz de memória as estórias fantásticas que parecem sempre ter povoado as vidas e as mentes dos sertanejos – fábulas que por vezes ganharam ares de *fato verídico*. (Nota da Autora)

7 Apesar de a Imprensa ter surgido na Europa do século XV, nas terras do Brasil ela só chegaria, com alguma significância, no século XIX. (Nota da Autora)

8 Termo utilizado pelos historiadores brasileiros para designar a alternância entre paulistas e mineiros na Presidência da República, durante a República Velha. *Café com leite* fazia referência direta as principais atividades econômicas dos dois estados: o café em São Paulo e o leite em Minas Gerais. (Nota da Autora)

9 Título honorífico e não militar. (Nota da Autora)

10 Esse tipo de voto ficou conhecido como voto de cabresto e os locais de votação, *currais eleitorais*. (Nota da Autora)
11 República Velha (ou Primeira República) é a denominação dada ao período que vai da Proclamação da República em 1889 até a eclosão da Revolução de 1930 que deu início a Era Vargas. A República Velha foi marcada pelo controle das oligarquias rurais da política e economia do Brasil. (Nota da Autora)
12 Esses padrões constituem os símbolos pelos quais os vaqueiros (ou grupos de vaqueiros) são reconhecidos. Podemos dizer, escusando os anacronismos, que tais padrões poderiam ser visto como uma espécie de heráldica destes indivíduos da mesma forma que símbolos similares eram utilizados pelos cavaleiros medievais. (Nota da Autora)
13 Forma adotada pela polícia que visava melhorar suas incursões pelas veredas do sertão no encalço dos grupos de cangaceiros, eles deveriam ser *volantes*, ou seja, terem maior mobilidade. (Nota da Autora)
14 A razão pela qual Virgulino Ferreira recebeu a alcunha de Lampião é um tanto quanto obscura, contudo, uma das suposições é a de que em uma de suas primeiras lutas, que teria ocorrido à noite, um de seus irmão teria falado para o outro que ali também estava e dito que o rifle de Virgulino parecia um *lampião* pela quantidade de balas que disparava na noite adentro. (Nota da Autora)
15 Além dos relatos desses festejos em documentos produzidos pelo próprio cangaço, como fotografias e vídeos, também houveram relatos orais dos remanescentes do cangaceirismo que disseram, em entrevistas (hoje disponíveis quase todas no Youtube) os pormenores da vida de cangaceiro. Para nós, em particular, no tocante a essa questão dos festejos, uma história que nossa tia Lusinete nos contava desde que nos conseguimos lembrar sobre Lampião parece ser aqui oportuna: Lusinete nos dizia que seu avô, um fazendeiro da Família Nogueira de Sá, da cidade de Serra Talhada, era muito amigo de Lampião e seu bando e muitas foram as vezes em que o mesmo teria recebido o cangaceiro ilustre dando-lhe, em sua fazenda, jantares fartos sempre acompanhados de tocadores de sanfona, zabumba e triângulo que animavam a noite com suas músicas, levando a todos para o terreiro onde aconteciam as danças; Lusinete também nos contava que sua tia Minô era sempre tirada para dançar por Lampião, quando este ali se encontrava. (Nota da Autora)
16 Luís Carlos Prestes foi um dos líderes do movimento que ficou conhecido como *Coluna Prestes*, tal movimento é considerado a expressão última do Tenentismo. (Nota da Autora)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
ALMEIDA JÚNIOR, A. M. "Do declínio do Estado Novo ao suicídio de Getúlio Vargas", in FAUSTO, B. (Dir.) **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano. Sociedade e política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. t. III, vol. III.

ANDRADE, Manuel Correia de. "Sertão ou Sertões: uma homenagem a Euclides da Cunha". In SILVA, José Borzacchiello et al. **Litoral e Sertão**: natureza e sociedade no nordeste brasileiro. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. "Antropologia da Honra: uma análise das guerras sertanejas". In **Revista de Ciências Sociais**, vol. 29, n. 1/2, Fortaleza, 1998.

CALAZANS, Rejane, "Ambivalências: o Nordeste nas obras de Gilberto Freyre e Celso Furtado". In **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, nº 64.

CALAZANS, José. **O ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro**. Bahia: Tipografia Beneditina Ltda, 1950.

CALAZANS, Rejane. "Ambivalências: o Nordeste nas obras de Gilberto Freyre e Celso Furtado". In **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, nº 64.

CARONE, E. **O Estado Novo**. (1937-1945). Rio de Janeiro: Difel, 1976.

CARVALHO, Cícero Péricles de Oliveira. "Manuel Correia de Andrade e a Economia Política do Nordeste". In **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, vol. 45, nº 2, abril/jun., 2014.

CARVALHO, José Murilo de. "Coronelismo". In **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**, 1930 – 1983. Rio de Janeiro: Cpdoc/Fundação Getúlio Vargas, Forense Universitária, 1980ª.

CARVALHO, José Murilo de. "Barbacena: A Família, a Política e uma Hipótese". In **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, nº 20, p. 153 – 194, 1966.

CLEMENTE, Marcos Edilson de Araújo. "Cangaço e Cangaceiros: histórias e imagens fotográficas do tempo de Lampião". In **Revista Fênix de História e Estudos Culturais**, vol. 4, ano IV, nº4, outubro/novembro/dezembro, Uberlândia, 2007.

COHN, Norman. **Na Senda do Milénio**: Milenaristas Revolucionários e Anarquistas Místicos da Idade Média. Lisboa: Presença, 1980.

CORSI, F. L. **Estado Novo**: política externa e projeto nacional. São Paulo: Unesp, 2000.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

DELUMEAU, Jean. **Mil Anos de Felicidade**: Uma História do Paraíso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DRUMMOND, José Augusto. **A Coluna Prestes**: rebeldes errantes. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**. Formação do Patronato Político Brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1958

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GAMBINI, R. **O duplo jogo de Getúlio Vargas**. São Paulo: Símbolo, 1977.

GOULART, S. **Sob a verdade oficial**. Ideologia, propaganda e censura no Estado Novo. São Paulo: Marco Zero, 1990.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEAL, Victor Nunes.O Coronelismo e o Coronelismo de Cada Um. In **Dados**, vol. 23, nº 1, 1980.

LEVINE, R. **Pai dos pobres? O Brasil e a Era Vargas**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

LEWIN, Linda. **Política e Parentela na Paraíba**. Um Estudo de Caso da Oligarquia de Base Familiar. Rio de Janeiro: Record, 1993.
LIMA, Lourenço Moreira. **A Coluna Prestes**: Marchas e Combates. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. PRESTES. Anita L. A Coluna Prestes. São Paulo: Brasiliense, 1991.
MACEDO, Nertan. **Floro Bartolomeu**: o caudilho dos beatos e dos cangaceiros. Rio de Janeiro: Agência Jornalística Image, 1970.
MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. Atualizações do medievo no romanceiro nordestino e no Auto da Compadecida de Ariano Suassuna. In **Revista Graphos**, Paraíba, vol. 17, nº 2, 2015.
MONTENEGRO, Abelardo. **Antônio Conselheiro**. Fortaleza: A. Batista Fontenele, 1954.
PRADO JR., Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.
QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Mandonismo Local na Vida Política Brasileira. In **Anhembi**, nº 24/26, 1956/57.
QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Coronelismo numa Interpretação Sociológica. In FAUTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, vol. 1, São Paulo: Difel, 1975.
QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Messianismo no Brasil e no Mundo**. 3ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2003.
QUIRINO, Priscilla P. **Das Brumas de Além-Mar**: A Influência do Mito Identitário Português na Construção do Sertão Nordestino. Tese de Doutorado. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2020.
ROMERO, Sílvio. **Estudos sobre a Poesia Popular no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.
ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
SÁ, M. Auxiliadora F. de. **Dos Velhos aos Novos Coronéis**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1974.
SENA, Custódia Selma. **Interpretações Dualistas do Brasil**. Goiania: UFG, 2003.
SIQUEIRA, Ana Márcia Alves, O Ciclo Carolíngio na Literatura de Cordel Nordestina. In **Actas da VIII Jornadas de Estudos Antigos e Medievais** / I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais, Universidade Estadual de Maringá, 2010.
SODRÉ, Nelson Werneck. A Coluna Prestes: Análise e Depoimento. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
SUASSUNA, Ariano. **Romance D'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue Vai-E-Volta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
VILAÇA, Marcos Vinícius; ALBUQUERQUE, Roberto C. de. **Coronel, Coronéis**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965;
VILLELA, Jorge Luiz Mattar. O Advento do Estado Novo, a morte de Lampião e o fim do cangaço. In **Revista de Sociologia e Política**, nº9, Curitiba, 1997.
VILLELA, Jorge Luiz Mattar. Operação anti-cangaço: as táticas e estratégias de combate ao banditismo de Virgulino Ferreira, Lampião. In **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, nº 25, abril de 1999.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3086

REPRESENTAÇÕES DA PAISAGEM NA HISTÓRIA: AS MULHERES NA BAIXA IDADE MÉDIA

REPRESENTATIONS OF LANDSCAPE IN HISTORY: WOMEN IN THE LATE MIDDLE AGES

REPRESENTACIONES DEL PAISAJE EN LA HISTORIA: LAS MUJERES EN LA BAJA EDAD MEDIA

Érika Cristiane Pinheiro de Melo[1]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal realizar uma avaliação das representações da mulher presentes no "Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos" e nas "Fontes Dominicanas – As Vidas dos Irmãos, de Gerardo Franchet", que trata-se de crónicas das ordens mendicantes produzidas no período medieval. Para isso, do ponto de vista metodológico, fizemos um pequeno recorte no âmbito das fontes laicas das Cantigas de Santa Maria, de autoria de Afonso X, o Sábio (as fontes que serão trabalhadas neste trabalho estão destacadas na sua segunda parte). Desse modo, através deste artigo buscamos apresentar o contexto em que as fontes foram produzidas e o lugar em que circularam. Isto justifica o título do presente artigo, que se trata de uma breve comunicação que, para além de fazer constatações históricas, busca localiza-las geograficamente, bem como os objetivos para as quais foram produzidas, quem as produziu e porquê.

Palavras-chave: Mendicantes. Mulheres. Representações. Hagiografia. Idade Média.

1 Membro colaborador da equipe de investigação do Centro de História da Sociedade e da Cultura da Universidade de Coimbra, doutoranda em História da Idade Média pela Universidade de Coimbra sob a orientação do Professor Doutor Saul António Gomes, mestre em História da Idade Média pela Universidade de Coimbra, com diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás, graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2000). Docente efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Pará desde 2004. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3081-3964. E-mail: erikacpm.8@gmail.com

Agradecimento: Agradeço a meu orientador de Mestrado da Universidade de Coimbra Doutor Saul Antonio Gomes.

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

ABSTRACT: This present work has as main objective to realize an evaluation of the women's representation present in the *Treatise of the Life and Martyrdom of the Five Martyrs of Morocco* (Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos) and in the *Dominican Sources - The Lives of the Brothers, by Gerardo Franchet* (Fontes Dominicanas – As Vidas dos Irmãos, de Gerardo Franchet), which are chronicles of the mendicant orders produced in the medieval period. For this, about the methods, we made a systematization in the scope of the secular sources of the "Cantigas de Santa Maria", authored by Afonso X, o Sábio (the sources that will be considered on in this work are highlighted in its second part). Thus, through this article we seek to present the context in which the sources were produced and the place in which they circulated. This justifies the title of this paper, which is a small communication that, in addition to making historical findings, seeks to locate them geographically, as well as the objectives for which they were produced, who produced them and why.

Keywords: Mendicants. Women. Representations. Hagiography. Middle Ages.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como principal objetivo realizar una evaluación de las representaciones de la mujer presentes en el "Tratado de Vida y Martirio de los Cinco Mártires de Marruecos" y en las "Fuentes Dominicanas – As Vidas dos Irmãos, de Gerardo Franchet ", que trata de crónicas de las órdenes mendicantes producidas en la época medieval. Para ello, desde el punto de vista metodológico, hicimos un pequeño recorte en el alcance de las fuentes seculares de las Cantigas de Santa Maria, de autoría de Afonso X, o Sábio (las fuentes que se trabajarán en este trabajo se destacan en su segunda parte). Así, a través de este artículo buscamos presentar el contexto en el que se produjeron las fuentes y el lugar en el que circularon. Esto justifica el título de este artículo, que es una breve comunicación que, además de hacer hallazgos históricos, busca ubicarlos geográficamente, así como los objetivos para los que fueron producidos, quiénes los produjeron y por qué.

Palabras clave: Mendicantes. Mujeres. Representaciones. Hagiografía. Edad Media.

INTRODUÇÃO

A mulher medieval está idealizada no modelo bíblico, em duas tipologias, uma, a daquela que é o exemplo bom a ser seguido, como imagem da perfeição: Maria. A outra, a da pecadora que conduz os homens à perdição, a causadora dos males humanos, que levou a raça humana a se corromper: Eva. Não podemos esquecer que "a mentalidade medieval perante a mulher foi construída a partir de um estereotipo clerical que a definiu como Eva, a tentadora, Maria, a salvadora, e Madalena, a pecadora arrependida. Vivendo numa sociedade, onde as regras eram ditadas pelos homens, que caracterizavam como funções primordiais, o *munus* sacerdotal e a função bélica, às mulheres, excluídas destas funções, apenas coube uma função: a de procriadora" (TAVARES, 1998).

Caracterizar a mulher no período medieval é sempre um grande desafio, pois há que se buscar múltiplas fontes e "ouvi-las" corretamente, já que ouvimos as vozes femininas quase sempre através das vozes masculinas. "Os homens têm a palavra. Nem todos certamente: a grande maioria cala-se. São os clérigos, homens da religião e da Igreja, que governam o escrito, transmitem os conhecimentos, comunicam ao seu tempo, e para além dos séculos, o que se deve pensar das mulheres, da Mulher" (KLAPISCH-ZUBER, 1990). É principalmente por esse motivo que escolhemos, em parte, um universo monástico para obtermos informações sobre a mulher medieval já que são esses homens que determinam ideologicamente quais as funções da mulher dentro da sociedade medieval.

O nosso trabalho centra-se, então, em fazer uma avaliação das representações da mulher, presentes no Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos e nas Fontes Dominicanas – As Vidas dos Irmãos, de Gerardo Franchet crónicas das ordens mendicantes durante o período medieval. Nesta perspectiva, nosso estudo insere-se no contexto de surgimento das ordens mendicantes, no qual procuraremos mostrar as diversas formas nas quais as personagens femininas aparecem nesses textos, bem como apresentar ainda a intenção dessas aparições para o público leitor dessa literatura.

Trataremos sobre as ideias associadas à mulher e à santidade, a partir da exposição de modelos ou *exempla* clássicos de santidade referenciados no interior da Igreja, em especial do franciscanismo e do dominicanismo. Em seguida, procuraremos mostrar a relação de proximidade entre a figura da mulher e do pecado, frisando a concepção cristã de Eva, dos pecados mortais e da mulher associada sobremodo ao pecado da luxúria; na última parte daremos prioridade à análise das fontes procurando evidenciar a representação que estas fazem das mulheres, privilegiando-as como "objetos de milagres", como "instrumento do pecado" e como "concretização da tentação". Na conclusão do trabalho faremos um balanço acerca da forma como são vistas as mulheres nas crónicas mendicantes.

Reconhecemos que este trabalho ocupar-se-á apenas de um pequeno aspecto do mundo feminino medieval, olhado a partir de algumas representações das mulheres. Contudo, entendemos que ele pode contribuir de alguma forma para alargar o conhecimento que já se tem sobre a mulher nesse período, vista aqui a partir de fontes elegidas por nós e que vão desde o nascimento do franciscanismo até os finais da Idade Média.

Reservamos para a primeira parte o tratamento das informações que pensamos necessárias para a compreensão do trabalho que aqui apresentamos, por acreditarmos que um estudo como este deve conter em suas páginas elementos que facilitem o entendimento de todos os que vierem a consultá-lo.

Trataremos ainda, nessa primeira parte, da origem da trajetória feminina na perspectiva religiosa judaico-cristã, de uma forma geral, a partir da visão bíblica da mulher. Será a partir desse ponto que exporemos a problemática, já que esse trabalho está centrado no ambiente religioso e mais especificamente na literatura hagiográfica e crónicas mendicantes.

A parte seguinte está estruturada com o objetivo de mostrar primeiramente a problemática deste estudo. Para isso, iniciaremos o primeiro capítulo fazendo um apanhado geral sobre a mulher durante o período medieval. Destinaremos, de facto,

alguns parágrafos a informar um pouco mais do mundo feminino dessa época, a fim de tornar mais clara a problemática que nos ocupa.

As fontes que serão trabalhadas encontram espaço de destaque no segundo capítulo. Para tanto, teremos a preocupação de mostrar o contexto em que foram produzidas, o lugar em que circularam, os objetivos para as quais foram produzidas, quem as produziu e porquê.

MÉTODO APLICADO

As fontes: origens, importância histórica e literária, objetivos e público-alvo

Ao iniciarmos o processo de pesquisa e de aproximação com a temática pareceu-nos interessante, face à necessidade de delimitar o campo de trabalho, escolhermos fontes que estivessem ligadas às ordens mendicantes e escritas em português, desde que voltadas para o mundo religioso monástico.

Propomo-nos neste momento, elucidar um pouco mais cada uma das fontes que utilizaremos no decorrer do nosso trabalho. São elas nomeadamente: *o Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos, as Fontes Dominicanas – A Vida dos Irmãos e as Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio.*

Abordaremos as fontes, uma a uma, subdividindo-as em itens para permitir uma melhor visão da importância de cada uma delas. O espaço aberto para as fontes conterá informações sobre as suas origens, importância histórica e literária dentro do que cada um dos autores que transcreveram as fontes nos fornecer e até mesmo informações externas que pudermos observar de cada uma delas.

Utilizaremos, como fontes específicas, para auxiliar-nos na compreensão desta problemática, as vidas de duas mulheres-modelos, Santa Clara de Assis e Santa Catarina de Sena, ligadas às ordens franciscana e dominicana. Trata-se de escritos das próprias Santas que já estão editados. A fonte referente a Santa Clara de Assis trata-se de uma coletânea de Escritos de autoria da própria Santa e abrange também documentos relativos a sua canonização, são as *Fontes Franciscanas II,* que são os escritos, biografias e documentos de Santa Clara de Assis, Ed. Fr. José António Correia Pereira, de 1996. A fonte utilizada para a auxiliar na compreensão da vida de Santa Catarina de Sena é uma compilação de suas correspondências ditadas – ela não sabia escrever – a pessoas que lhe acompanharam durante a vida e estão editadas em espanhol, reunidas na obra *El Dialogo* (SIENA, 1955).

As mulheres no contexto cronístico medieval

E longe do que outrora parecia a muitos estudiosos uma completa anulação da mulher na vida social medieval, a partir da década de 1980, se afirmam os primeiros grandes trabalhos sobre o universo feminino na Idade Medieval. Descortina-se ante os documentos deste período histórico um rico universo feminino e descobre-se o quanto a mulher está presente na história medieval de forma ativa.

> As mulheres foram, durante muito tempo, deixadas na sombra da História. O desenvolvimento da antropologia e a ênfase dada à família, a afirmação da história das «mentalidades» mais atenta ao quotidiano, ao privado e ao individual, contribuíram para as fazer sair dessa sombra (DUBY; PERROT,1990).

No interior desse "caminho", de constantes descobertas no mundo feminino medieval e mendicante, passamos agora a expor os diversos problemas que nos proporemos a desenvolver ao longo desse trabalho e que envolve as mulheres no contexto cronístico mendicante, em obras traduzidas para o português.

Maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida (A BÍBLIA SAGRADA, 1969). Este é o começo da dolorosa caminhada da humanidade depois do pecado cometido por Adão e Eva no Paraíso. De uma primeira imagem bíblica de mulher, que mostra a companheira ideal, surge uma segunda ideia que prolongar-se-á através dos séculos, que é a da mulher pecadora, descontrolada das emoções, a grande culpada pelos males humanos.

É dentro dessa segunda ideia que é concebido o papel da mulher na sociedade medieval, já que os modelos de comportamentos ideais desse período são extraídos da Bíblia. A mulher submissa ao homem e sempre obediente a este é a conduta ideal para a figura feminina medieval e é isso que serve como forma de constante remissão do pecado original. A mulher ideal deve mostrar-se e ser casta, dedicada aos afazeres religiosos e ao objetivo de alcançar a santidade e, consequentemente, a salvação da sua alma. Essas representações remetem-se ao castigo imposto pelo Criador quando da queda de Eva, onde sentencia: "o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará" (A BÍBLIA SAGRADA, 1969).

Trabalharemos desta forma, como ponto de referência para os modelos de santidade, Santa Clara de Assis, no que refere-se aos franciscanos, e Santa Catarina de Sena, no que respeita aos dominicanos, nunca esquecendo do modelo principal de santidade para todas as ordens religiosas e para a Igreja que é Maria, Mãe de Jesus Cristo.

No decorrer do trabalho procuraremos mostrar quem é a mulher medieval que está plasmada nos *exempla* coligidos nas crónicas e nos textos hagiográficos desta investigação, quais as figuras femininas mais recorrentes: a santa ou a pecadora? Através desses problemas faremos uma análise comparativa da imagem feminina sobre os significados e as diversas épocas em que se passam os acontecimentos miraculosos que estudaremos. Faremos ainda uma comparação entre a vida das santas mencionadas e os diversos modelos de santidade.

Através das leituras e pesquisas em fontes e bibliografias vão-se descortinando à nossa frente os diversos modelos de mulheres que fazem parte do quotidiano medieval: as que cegam os homens levando-os a pecar, sendo a imagem do demónio, e àquelas que são a imagem da pureza e santidade da própria Mãe de Cristo, que renegam o mundo e os prazeres carnais e que são instrumentos para a libertação de muitos pecadores.

As representações das mulheres que encontramos nas crónicas, nos textos medievais são as mais diversas. Vimos, no desenvolver de cada uma das fontes estudadas, aparecerem-nos diversas mulheres sobre as quais incidem as mais variadas formas do

olhar masculino – já que são os homens que escrevem sobre as mulheres – que provém da concepção cristã de enxergar a mulher.

O universo feminino que aparece nas fontes que aqui exploramos é rico de informações pertinentes à imagem que se tinha da mulher no período medieval e não só o que se pensava dela no universo religioso, mas também no contexto do mundo exterior, quando representadas a partir do prisma da maternidade, do matrimónio, da castidade, da forma de vestir permitida, ou melhor, admitida pela Igreja, o que era profano a distinguir-se do que era santo entre outros. Enfim, uma infinidade de informações que podemos apreender e analisar no intuito de conhecer mais um pouco do universo feminino que um dia pareceu tão obscuro à história.

Apesar de todas as restrições sobre a mulher no período medieval, podemos conhecer através das diversas leituras pelas quais nos engendramos que a participação feminina nesse período aparece de forma significativa, pois podemos contar com diversas personagens femininas estruturadoras do ideário da religião cristã a partir dos seus primeiros séculos, as quais são figuras ativas e marcantes principalmente da vida monástica (DIAS, 2002). Em numerosos relatos primitivos hagiográficos aparece a participação ativa da mulher na divulgação do Evangelho de Cristo.

As mulheres que aparecem nas nossas fontes não são somente as mulheres dos estratos sociais mais abastados. Aparecem-nos também muitas mulheres das classes mais baixas como aquelas que trabalham no campo ou as que estão em casa a cuidar dos filhos, mas que colocam em primeiro plano a devoção a Deus e aos seus santos. Elas vão surgindo de forma simples, mas muito expressiva e podemos presenciar o seu quotidiano, a maneira de vestir, o cuidar amoroso dos filhos, os hábitos seus religiosos. Levar em consideração esses elementos analíticos, leva-nos à possibilidade concreta de não só caracterizar o cenário em que estas damas viviam, mas as representações construídas acerca delas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

DESCRIÇÕES DAS FONTES

Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos

A obra que aqui referimos não está somente voltada para um público monástico mendicante, mas também muito dirigida a um público mais alargado, ou seja, os fiéis cristãos. No entanto, assim como a obra anterior, esta tem também como objetivo a divulgação dos acontecimentos que perpassaram a vida dos Mártires franciscanos em terras africanas (MADAHIL, 1928).

Mesmo sendo o seu objetivo maior, a educação e a formação dos fiéis e a divulgação da Vida Gloriosa desses importantes mártires franciscanos, certamente não há que se esquecer os mesmos aspectos pedagógicos já vistos na *Crónica da Ordem dos Frades Menores*. A vida destes cinco mártires reflecte o exemplo ideal da fé cristã, ou seja, até onde o verdadeiro cristão pode suportar a dor física, a resistência aos desejos carnais e às riquezas mundanas (COELHO, 1995).

Segundo António Gomes da Rocha Madahil, o texto está dividido da seguinte forma: o prólogo, o texto propriamente dito e a relação de milagres. O primeiro está datado de 1568. O texto declara ser tradução duma velha narrativa em latim, existente no Mosteiro de Santa Cruz. A relação de milagres vai datada de 1423 a 1530 (MADAHIL, 1928).

Assim, utilizaremos esta fonte por tratar-se de uma obra que faz parte do universo mendicante franciscano rica em relatos sobre a vida dos Mártires que também merecem destaque na citada *Crónica* e porque contêm episódios acerca das mulheres medievais e suas representações.

Tabela 1. Tabela de descrição das Fontes.

FONTE	DESCRIÇÃO	TIPO
Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos	Sua publicação original data de 1568 e foi impresso por João Álvares impressor da Universidade de Coimbra. Entretanto, não podemos deixar de salientar que a origem do documento é medieval. A tradução para a primeira impressão (1568) foi feita de um códice latino que se encontrava em Santa Cruz de Coimbra. Esta edição deve-se ao facto da devoção a estes Mártires franciscanos se ter espalhado pelo reino português. Utilizamos a edição de António Gomes da Rocha Madahil, feita no ano de 1928.	ECLESIÁSTICA
Fontes Dominicanas – As Vidas dos Irmãos, de Gerardo de Franchet.	A tradução utilizada foi "feita sobre a edição crítica latina publicada por REICHERT, Vitae Fratrum em Monumenta Ordinis Praedicatorum Historica, T. 1 e aperfeiçoada pelas questões críticas feitas e publicadas por KÄEPPELI em Scriptores Ordinis Praedicatorum, Tom. 2, pp. 35-38 e conotada pela tradução espanhola publicada em Santo Domingo de Guzman, por Lorenzo Galmés y Vito T. Gomez, em BAC. 490, pp. 369-655, Madrid, 1987" (FONTES DOMINICANAS, 1990).	ECLESIÁSTICA
Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio.	As Cantigas são um conjunto de quatrocentas e vinte e sete composições em galego-português. Usamos a edição feita por Walter Mettmann, em 1959. Estão divididas em quatro volumes transcritos de quatro manuscritos do século XIII. Os códices utilizados para a edição que temos em mãos foram: o primeiro Códice j. b. 2 do Escorial (E) (texto-base da presente edição), o segundo T. j. I, também do Escorial (T), o terceiro Códice de Toledo, Primitivamente na Biblioteca do Cabido de Toledo, hoje na Biblioteca Nacional, Madrid (To), e o quarto manuscrito da Biblioteca Nazionale, Florença (F) (METTMANN, 1959).	SECULAR

Fonte: Dominicanas – As Vidas dos Irmãos, de Gerardo de Franchet.

As Vidas dos Irmãos está basicamente estruturada nos acontecimentos passados experienciados pelos frades da Ordem dos Pregadores. Está dividida em cinco partes, nomeadamente a do nascimento da Ordem, a do bem-aventurado Domingos, a de Mestre Jordão, a do progresso dos irmãos até à perfeição e, finalmente, a da morte dos irmãos.

É extremamente explícito o objetivo das linhas da obra que se seguem que é o de fazer com seus integrantes tenham a formação apropriada dentro da religião, progridam constantemente e consequentemente aperfeiçoem sua fé. Os conceitos moralizadores e doutrinários deverão surgir de acordo com a evolução espiritual de cada frade e de cada cristão.

Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio

As *Cantigas* estão basicamente divididas em dois grupos: o das cantigas à Virgem, que são aquelas nas quais cantam-se os milagres e as histórias em que ela intervém de forma directa ou indirecta. Já o segundo grupo é composto pelas cantigas de louvor e exaltação à Virgem, que parecem ser muito mais para a reflexão e a oração.

Diferentemente das outras fontes trabalhadas, as *Cantigas* são de procedência laica e por isso não estão voltadas especificamente para o universo monástico e nem para a educação dos recém-professos nas Ordens. No entanto, por trazerem imensas referências às mulheres medievais e por serem cantigas de louvor e devoção à Virgem, nos quais aliás, surgem também intervenientes originários dos claustros mendicantes, consideramos ser fonte de grande pertinência para o trabalho que aqui desenvolveremos.

OS IDEAIS FEMININOS: SANTA E PECADORA

Maria: o exemplo dos exemplos a ser seguido

A mulher santa ou a pecadora arrependida estão no período medieval num alto escalão de devoção da Igreja, pois ambas fazem parte do ideal de conduta requerido para a mulher. Elas tinham, dentro da própria Igreja, dois grandes exemplos: o de Maria, a virgem agraciada pelo Espírito Santo e que deu à luz a Cristo; e Maria Madalena, a pecadora arrependida que foi perdoada por Cristo e que teve o privilégio de ser a primeira a vê-lo, logo após a ressurreição.

A devoção à Virgem Maria no período medieval era muito grande. Em parte deve-se ao paralelismo feito pelos cristãos entre a Virgem-Mãe e a Igreja-Mãe "Essa razão fez com que a maioria das catedrais e grande número de Igrejas paroquiais tomasse a Virgem Maria por padroeira". Na Península Hispânica, a festa principal era a da Maternidade celebrada a 25 de Março, a qual entretanto, teve a data modificada pelo Concílio de Toledo, em 656, pois essa festividade estava dentro do período de quaresma e isso impedia a respectiva celebração comemorativa. A grande devoção a Maria manteve-se bem viva mesmo em terras dominadas pelos Muçulmanos (COSTA, 1957).

Fonte: Paolo Veneziano (cenas da vida da Virgem – séc. XIV).

Figura 1. Maria (a Virgem).

Maria é o maior exemplo de santificação dentro da religião cristã, pois ela dá à luz o Redentor e é a Redentora da figura feminina, da humanidade, perante o Criador, cumprindo a profecia expressa em Génesis que afirma a inimizade entre a mulher e a serpente (diabo), entre a semente de ambas. Essa luta só poderia ser vencida através do cumprimento da profecia: "*esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar*" (Gn. 3, 15). Portanto, a reparação do pecado cometido no paraíso deveria vir através da semente da mulher[3] e a escolhida para iniciar o "*tempo da graça*"[4], para a Humanidade foi Maria.

Maria, a Mãe do Salvador, é dotada de todas as qualidades que deveriam possuir as mulheres cristãs. Esse é também um motivo que leva à devoção mariana a espalhar-se rapidamente por toda a Europa. Portugal não era excepção, já que desde a sua formação também dedica muitos templos à devoção mariana. Os mosteiros que iam surgindo, nomeadamente cistercienses, tinham Maria como padroeira, muitas vezes única, para além das vilas e cidades que também apelavam à protecção da Virgem-Mãe. Já nos séculos XIII a XV, "este padroado não era uma palavra vã, como tantas outras, porque Nossa Senhora era verdadeiramente a padroeira da vida pública e particular de todos os portugueses" (COSTA, 1957).

Como Mãe, podemos destacar ainda as infindas qualidades marianas destacadas na Bíblia, que teve sempre amor e apreço por seu Filho e que não o abandonou nem na hora da crucificação (Jo, 19, 25). E o próprio Jesus deu-lhe o título de Mãe de todos os cristãos quando ao olhar, da cruz, para ela e para o seu discípulo disse-lhes que a partir daquele

momento seriam eles mãe e filho (Jo. 19, 26-27). É a Mãe de todos os cristãos que junto com o Salvador redimiu os pecados da Humanidade, como vemos na Cantiga 270 de Afonso X:

> Quanto nossa primeira | madre nos fez perder
> per desobedeença, | todos nos fez aver
> aquesta a que vẽo | o angeo dizer
> «Ave gracia plena» | por nossa salvaçon.
> *Todos com alegria | cantand ' e en bom son…*
> (METTMANN, 1959).

Maria é o exemplo de donzela, mãe e esposa cristã mais louvado pelos Evangelhos, visto como o modelo de obediência feminina mais ilibada que deveriam ter as mulheres seguidoras do Cristo. Em momento algum pestanejou ao receber de Deus a missão que lhe fora incumbida. Colocou-se no lugar de serva como deveriam portar-se as mulheres e sua conduta alcançou graça necessária à recuperação do amor divino perdido para com a humanidade. Mas enfatizamos aqui a restituição do amor divino para com as mulheres através de Maria.

A veneração a Maria durante o período medieval, em Portugal, é intensa como se pode comprovar pelos numerosos documentos e fontes diversas onde estão apontados muitos templos e lugares consagrados a Nossa Senhora até o fim do século XV. A devoção mariana chegou ao território português, trazida por religiosos e peregrinos em terras estrangeiras e por narrativas com a vida e milagres da Virgem. Contudo, os milagres marianos não eram desconhecidos no território português como podemos constatar pelas diversas obras a respeito de tais feitos que circularam em território lusitano, entre elas as Cantigas de Santa Maria (METTMANN, 1959).

Nas *Cantigas de Santa Maria*, a devoção à Virgem ganhava grandes expressões de poético amor em romarias, orações e promessas. O comprobatório de que a Virgem era exímia auxiliadora dos seus fiéis devotos e muito adorada por estes, pode encontrar-se, de facto, nestes poemas de Santa Maria devidos a D. Afonso X. As *Cantigas* exaltam a Virgem e relatam acontecimentos do quotidiano medieval, pessoas que recorrem a Ela em todos os momentos de suas vidas para resolver-lhes pequenas ou grandes dificuldades do dia-a-dia.

Os milagres alcançados por intermédio de Maria multiplicam-se com a mesma rapidez dos pedidos. Maria age sempre que solicitada por meio de intercessão directa junto do seu Filho e sempre alcança a graça deste, nos seus constantes apelos em favor daqueles que ela adoptou também por filhos. A diversidade do auxílio que a Virgem presta aos seus devotos, por seu turno, varia imensamente.

Por exemplo, entre as 427 Cantigas de Santa Maria analisadas, 91 expressam uma narrativa directamente associada às mulheres. O universo restante representa textos de louvor e exaltação à Virgem ou pedidos de ajuda e agradecimentos pelas graças alcançadas.

Nas cantigas referentes às mulheres, efectivamente, verificamos que muitas delas dão-nos informações sobre o patamar social a que pertencem as devotas miraculadas. Sendo estas de uma variedade bastante significativa, pois, como podemos constatar, são

monjas, abadessas, judias, fidalgas, imperatrizes, rainhas e mulheres comuns que recorrem a Maria na ânsia de ver resolvidas as suas dificuldades diárias (METTMANN, 1959).

As representações da figura feminina nas *Cantigas de Santa Maria* são diversificadas e algumas muito ricas em detalhes da vida e dos sofrimentos pelos quais passavam as mulheres no quotidiano medieval. Ao estarem à mercê do poder masculino, eram submetidas às mais diversas provações que testassem o seu carácter, sempre colocado sob suspeita pela sociedade.

A primeira das cantigas que se refere a mulheres é a quinta. Ela retrata alguns acontecimentos da vida de uma imperatriz de Roma, chamada Beatriz, e como Santa Maria a ajudou a passar por todos eles com grande rectidão de espírito. A dona era uma mulher muito formosa, servidora de Deus e cumpridora das suas leis e por isso achou graça aos olhos de Santa Maria. Por ter assim tanto temor a Deus e amor a seu marido, não cedeu aos apelos luxuriosos que o cunhado lhe fez aproveitando-se da ausência do irmão. A imperatriz ordenou que colocassem o cunhado em uma prisão por tão grande traição. E foi por essa razão castigada pelo marido que, acreditando nas palavras do irmão, mandou-a matar sem apurar os factos verdadeiros. Além disso, os homens que a levaram ao monte para matar tentaram molestá-la contra a sua vontade e clamando ela por Santa Maria, logo lhe apareceu um conde que dos malfeitores a livrou (METTMANN, 1959).

Assim, a narrativa continua em meio a imensas dificuldades pelas quais passa a imperatriz por causa da sua beleza e, não atendendo ela aos apelos masculinos, sempre sofre o castigo a que estava sujeita a mulher adúltera: a morte. As palavras de um homem eram sempre dignas de mais crédito do que as palavras femininas. Em casos como esses só a justiça divina lhes podia valer. As mulheres que seguiam o exemplo de virtude mariana, contudo, estavam sob a guarda e protecção da Mãe celestial que nunca falhava.

A sétima cantiga narra a história de uma abadessa que ficou grávida de um homem por artimanha do demónio. As monjas ao saberem do facto ocorrido foram acusá-la ao bispo do lugar. O bispo, sem hesitação, procurou a abadessa para que esta lhe relatasse o ocorrido. A religiosa imediatamente foi ao altar clamar o Livramento de Nossa Senhora, que a fez adormecer e tirou-lhe o filho para que o bispo nada descobrisse e mandou criar a criança em outro lugar.

As dificuldades de permanecerem constantemente fiéis à religião e a Deus levam as monjas e abadessas muitas vezes a fraquejarem no seu percurso de santificação. Santa Maria sempre está atenta às tentações a que estão sujeitas as esposas de Cristo e providencia o escape divino a estas para que não se deixem levar pelas astutas ciladas preparadas pelo demónio. Podemos constatar, efectivamente, através da análise feita às Cantigas, que as monjas e abadessas aparecem com grande frequência a pedir ajuda à Mãe de Cristo.

A cantiga 55, por exemplo, retrata-nos uma monja em Espanha que foi viver fora do seu mosteiro com um abade, mas que nem por isso deixou de lado sua devoção à Mãe de Deus, cumprindo com seus deveres de orações, recitando as horas de prima, terça, sexta, noa e vésperas. Depois de estar vivendo com o clérigo, a monja ficou grávida e este abandonou-a. Ela tornou-se "vergonhosa e coitada" e voltou ao mosteiro de onde

tinha saído. A abadessa aceitou-a de volta e assim, sempre louvando e adorando Santa Maria, pedia-lhe com muita fé que sua alma guardasse e que não a levasse o diabo. A própria Santa fez-lhe o parto, pedindo a um anjo que lhe tirasse o filho e o mandasse criar. A Virgem-Mãe retirou-se e imediatamente a monja foi sã, mas não viu mais o filho, somente depois de adulto, posto que, mesmo com o passar dos anos, a mãe imediatamente o tenha reconhecido. Ao cantar no coro um louvor a Virgem, logo despediu-se da genitora e pediu-lhe que esta não lhe impedisse de voltar ao lugar onde havia sido criado.

A bondade e compreensão para com os pecadores não têm limites. Santa Maria é dotada de um imenso amor para com os seus filhos terrenos, desde que recorram a ela e sejam devotos. Ela não tarda em atender os pedidos sinceros de cada um. A Santa Mãe de Cristo é a intercessora incansável que jamais recusa os pedidos daqueles que nela confiam não discriminando os destinatários das graças pedidas. Pois podemos constatar pelas Cantigas que analisamos que a participação de mulheres judias e mouras é também frequente nas cantigas como verificamos pelas peças números 89, 107, 167 e 205.

As referidas cantigas (números 89, 107, 167 e 205) dizem respeito a duas mouras e duas judias que depois de pedirem socorro a Maria e terem seus apelos sido atendidos por ela, convertem-se à religião cristã como prova de sua fé e devoção a Mãe de Deus. A cantiga 89 relata a dor de uma judia, que, à beira da morte, durante o seu parto, ao clamar por socorro a Maria Mãe de Cristo teve o seu filho e a sua saúde restituída. Foi injuriada pelas outras judias que ali presentes estavam, mas tornou-se cristã e logo foi baptizada e trouxe também a seus filhos, para que, pelo baptismo, os pecados Deus lhes tirasse. A cantiga 107 relata a história de uma judia levada cativa que ao clamar pela Mãe de Deus foi logo socorrida. Ao chegar em uma Igreja dedicada a Maria logo pediu para ser baptizada, e desde então, foi sempre "bem crente da que por nós rogará" (METTMANN, 1959).

Nas duas cantigas que expressam o apelo das duas judias a Santa Maria vê-se que a gratidão pela graça alcançada as levou à conversão ao Cristianismo através do baptismo. A ajuda que Maria oferece mesmo àqueles que não são cristãos mostra-nos o seu carácter benevolente que age sem fazer distinção entre cristãos e não-cristãos, muito embora as conversões das agraciadas tentem mostrar-nos a supremacia da religião cristã e as grandes compensações celestiais que Cristo oferece àqueles que o servem.

Já a cantiga 167 mostra-nos como Santa Maria ressuscitou o filho de uma moura que havia falecido de grave doença. A moura viu como as cristãs se apegavam a Santa Maria de Sala e ouviu dos milagres que ela fazia. Encomendou-lhe o menino e a sua oferenda, uma imagem de cera para levar e velar na Igreja de Santa Maria. Isso causou muita contenda entre as mouras, mas ela não desistiu de sua promessa. Foi à Igreja levando o menino que estava morto a três dias, e, aí, velou uma noite inteira. Santa Maria piedosamente ressuscitou-lhe o filho e esta logo tornou-se cristã.

Uma outra cantiga que refere-se também a uma moura é a 205. Faz uma narrativa de como Santa Maria livrou uma moura e seu filho da morte em meio a tomada de um castelo mouro que em chamas ardia. A moura sentada com seu filho entre as ameias do castelo assemelhava-se à imagem da Virgem que tem seu filho abraçado e os cristãos

que tomavam o castelo ao verem-na tiveram piedade dela, levantaram as mãos aos céus para Deus e pediram que os guardasse da morte. A parte da torre onde eles estavam veio abaixo, mas nem a mãe e nem o filho se machucaram. Todos se maravilharam e a Santa Maria muitos louvores davam. A moura tornou-se cristã e seu filho foi logo batizado (METTMANN, 1959).

Os louvores que também têm um grande espaço nas cantigas exaltam as qualidades divinas da Mãe de Deus que é incansável em perdoar os pecadores e interceder por eles, mesmo que não mereçam tamanha graça:

> (Cantiga Nº 100)
> *Santa Maria,*
> *Strela do dia, mostra-via*
> *pera Deus e nos guia.*
> *Ca veer faze-los errados*
> que perder foram per pecados
> entender de que mui culpados
> son; mais per ti son perdoados
> da ousadia
> que lhes fazia
> fazer folia
> mas que non deveria.
> *Santa Maria*… (METTMANN, 1959)

Maria é o grande modelo da mulher ideal cristã incorruptível, instrumento divino que trouxe o Salvador ao mundo. A sua castidade e simplicidade mantêm-se mesmo após o casamento e dão-lhe grande crédito diante de Deus. Suas virtudes enquanto na terra esteve fazem-na chegar aos céus coroada e por isso foi chamada Rainha e assim pode a todos ajudar.

Santa Clara de Assis

Clara era natural de Assis, assim como Francisco, descendente de uma família ilustre e rica. Sua mãe, muito piedosa, não descuidava dos afazeres domésticos e nem da vida espiritual. Segundo narra a *Legenda de Santa Clara*, ao aproximar-se a hora do seu nascimento, sua mãe, implorando a Deus um parto feliz, teve uma revelação divina que sua semente seria de brilho mais claro que o próprio dia, esta fiel a profecia baptizou a recém-nascida com o nome de Clara (FONTES FRANCISCANAS, 1996).

Desde a sua tenra idade optou por auxiliar os pobres privando-se da sua própria alimentação para socorrer aqueles que mais precisavam. A grande ocupação do seu dia era a oração e como não dispunha de uma corda de nós para contar os Pai-Nossos, usava um conjunto de pedrinhas para orientar suas orações. Não sentia nenhum prazer nos adornos mundanos e por isso usava por baixo de seus vestidos um pequeno cilício. Recusou o casamento.

Fonte: Autor desconhecido - pintado cerca de 1486.

Figura 2. Tríptico de Santa Clara.

Ao ouvir falar de Francisco, desejou conhecê-lo. Passaram a encontrar-se para então falar das coisas celestes. Ela o visitava com frequência acompanhada de uma amiga. São Francisco exortava-a a abandonar o mundo e a guardar a virgindade para Deus, esposo imaculado. Rapidamente guiada por Francisco passou a abominar tudo o que era mundano. Renunciou definitivamente ao casamento para entregar-se a Deus. Passou a ter São Francisco por mestre terreno, acolhendo os seus conselhos e tudo que lhe ensinava sobre Jesus.

Poucos dias antes do Domingo de Ramos de 1212, procurou São Francisco para saber como deveria proceder durante essas comemorações. Francisco ordenou que ela participasse juntamente com o povo na cerimónia de ramos e que, na noite seguinte, deixasse a cidade em sinal de luto pela Paixão do Senhor. No Domingo, Clara participou na cerimónia, mas ficou retraída na altura da distribuição dos ramos, tendo recebido o ramo das mãos do próprio bispo da cidade (FONTES FRANCISCANAS, 1996).

Na noite seguinte, obedecendo aos conselhos de Francisco saiu de casa, dirigindo-se a Santa Maria da Porciúncula. Os irmãos, que à volta do altar estavam, despiram Clara dos adornos mundanos e cortaram-lhe os cabelos. Ali teve início a nova família dos pobres que inauguraram as suas respectivas Ordens sob a protecção da Mãe de Deus. Depois de desposar Cristo, Clara foi levada à Igreja de São Paulo onde deveria ficar até que Deus lhe indicasse um novo sentido.

A saída de Clara da sua casa "não fora nem simples e nem fácil" (GASPAR, 2004). A angústia invadiu-lhe a alma durante todo o dia que antecedeu sua partida. Entretanto, sua decisão estava tomada e apesar de todo amor e obediência que cultivava pela sua família, Clara decidiu-se pelo amor e obediência a Deus.

Ao cair da noite para levar avante seu plano de fuga, Clara pediu ajuda a uma amiga, Cristiana, pois não podia sair dali pela porta principal, uma vez que os guardas em hipótese nenhuma a deixariam partir. Clara fugiu por uma porta secundária "contra a qual tinham sido postos pesados madeiros e uma coluna de pedra que só a custo poderia ser removida por muitos homens. Mas ela só, com a ajuda de Jesus Cristo, removeu todos os obstáculos e abriu aquela porta" (GASPAR, 2004).

Pode-se levantar diversas hipóteses de por onde saiu Clara àquela noite de casa, entretanto como terá ela saído da cidade? "As portas eram fechadas, a horas determinadas, pelas autoridades e rigorosamente guardadas por guardas bem armados" (GASPAR, 2004). Imagina-se que tenha fugido por algum tipo de passagem subterrânea sem ter que precisar passar pelas muralhas da cidade. Assim, deixou para trás a cidade e os todos os confortos da sua casa e família.

Ao tomar uma decisão tão séria, Clara, pois em risco honras, riquezas e segurança. Entretanto, a passos firmes, Clara, caminhava agora para uma nova vida. A decisão que Clara tomava era definitivamente uma loucura perante a sociedade da época. Clara não desanimava e bem decidida estava no seu caminho, é o que retrata um trecho da Segunda Carta de Santa Clara a Inês de Praga:

> Não desanimes no caminho, corre veloz, com passo leve sem tropeçar; que nem a teus pés o pó se apegue; avança segura, alegre e jovial, no caminho da felicidade, não acredites nem confies em quem tentar desviar deste propósito; ultrapassa todo o obstáculo do caminho […] Como virgem pobre, abraça a Cristo pobre. (GASPAR, 2004)

Quando souberam dos propósitos de Clara, os parentes se juntaram a fim de tentarem fazê-la desistir. Usaram de força e violência, tentando mostrar-lhe que a posição em que se colocava era humilhante e nada condigna do patamar social que ocupava, mas nem assim conseguiram demovê-la da ideia de continuar a seguir os passos firmes de Cristo em comunhão espiritual com Francisco de Assis. As constantes perseguições dos familiares só fizeram com que sua fé e determinação aumentassem (FONTES FRANCISCANAS, 1996).

Santa Clara foi transferida para a Igreja de Santo Ângelo de Panzo e três ou quatro semanas depois passou para São Damião. Segundo as orientações de Francisco foi ali fundado um mosteiro assim se lançando os alicerces da Ordem das senhoras pobres. Manteve-se fiel a Deus durante todo o seu percurso terreno na clausura, nas orações, nos jejuns, no exemplo de uma vida reta perante a Igreja e seguindo os passos de Jesus Cristo.

Por imposição de São Francisco e devido às determinações do IV Concílio de Latrão, passou a desempenhar o papel de abadessa dentro mosteiro. Entretanto, não menosprezava as ocupações servis desempenhando-as com satisfação e humildade. Ela

própria cuidava do asseio das irmãs doentes sem mostrar repugnância. Lavava e beijava os pés das irmãs em sinal de humilhação. Sempre esteve em posição de serva, mesmo sendo a superiora do convento, pois assim sentia-se mais próxima do Cristo.

Seguindo os passos de Francisco, logo no início da sua conversão, Clara renunciou a todos os seus bens materiais em favor dos pobres. Exigia também que as suas filhas nada possuíssem. "Nas palestras às irmãs, procurava convencê-las de que a fraternidade só seria agradável a Deus se fosse rica de pobreza e que só teria garantia de perpetuidade se protegida pela única muralha capaz, a torre da altíssima pobreza" (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 251).

Como para os "Irmãos" franciscanos, às Clarissas também foi concedido o privilégio da pobreza por Inocêncio III. Ainda tentou o papa Gregório IX fazê-la desistir do seu ideal de pobreza absoluta, mas ela não cedeu minimamente a tais pretensões. E mesmo diante do apelo do papa que lhe dispensou o voto de pobreza, Clara não cedeu à vontade firme de viver só de esmolas e seguir o exemplo de Cristo. Aceitava sempre de bom grado as esmolas que lhe ofereciam e quanto mais humildes eram elas mais bem-vindas se tornavam. Negando os bens terrenos aproximava-se do Cristo crucificado.

A vida de Clara resplandeceu em santidade tanto pelo seu testemunho de vida como pelos milagres que através dela se materializaram para confirmar a aprovação divina da sua caminhada. É o caso do milagre da multiplicação do pão: "a santa chamou a irmã despenseira e mandou-lhe que partisse o pão. Uma metade era para os irmãos e outra metade ficaria para as irmãs. Desta metade mandou a santa corar cinquenta pedaços, tantos quantas as irmãs e mandou que os distribuísse pela mesa da pobreza. Admirada, a irmã despenseira foi comentando que seriam necessários os antigos milagres de Cristo para conseguir cinquenta pedaços de quantia tão diminuta. Ao que a santa respondeu: "Filha, o que te digo confiadamente". Começando a executar a ordem, principiou a mãe a dirigir ao seu Senhor Jesus Cristo fervorosas súplicas em favor das filhas. Eis que quando, por divina generosidade, começou a crescer o pão nas mãos da irmã que o cortava. Assim cada uma das irmãs recebeu uma porção abundante" (FONTES FRANCISCANAS, 1996). Esse não foi o único milagre que Clara alcançou por intermédio de sua fé.

A vida gloriosa de Clara só foi alcançada mediante muito esforço espiritual e esforço físico através das mortificações que praticava em sua própria carne até os limites do seu corpo a fim de aproximar-se cada vez mais do sofrimento de Cristo.

> Usava uma simples túnica e um manto áspero, não usava calçados, dormia em um colchão duro e mantinha-se em jejuns prolongados. Ainda usava secretamente debaixo da túnica um vestido de pele de porco com as cerdas viradas para dentro a mortificar-lhe o corpo. Usava um cilício de crinas de cavalo. Frequentemente dormia em terra e usava um pedaço de madeira por almofada. Durante três dias em cada semana das ditas quaresmas, a saber, às segundas, quartas e sextas, não tomava qualquer espécie de alimento. Sucediam-se assim os dias de refeição escassa aos dias de jejum total, de modo que uma vigília de jejum completo terminava numa festa de pão e água (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 253-254).

Aliada a esses intensos jejuns, Clara não descuidava-se das orações. Dispensando uma grande parte do seu tempo a entrar no átrio sagrado através dos louvores e adoração a Cristo, era constantemente tentada e perseguida pelo demónio, mas estava sempre preparada para se defender do maligno, pois era vigilante, não se deixava vencer pelo cansaço físico e deleitava-se nas orações como um manjar celestial.

> Depois de Completas, prolongava o tempo de oração com outras irmãs e não raras vezes terminava em eflúvios de lágrimas, provocando-as também nas outras. E, enquanto as outras irmãs repousavam, em duras camas, os corpos cansados ela permanecia firme e desperta na oração. Enquanto as outras caíam em sono profundo, ela continuava em oração, desperta e infatigável para captar então, furtivamente, os murmúrios divinos (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 256).

As orações de Clara operavam prodígios e maravilhas pela sintonia que ela tinha com o Criador. Um desses prodígios das suas orações é lembrado através de uma narrativa onde afugentou os sarracenos que tentavam invadir o convento de São Damião, "completamente atemorizadas, a voz embargada pelo medo, as pobres senhoras, acolheram-se chorosas à protecção da mãe. Ela que jazia enferma, permaneceu serena. Pediu que a conduzissem à porta e que a pusesse em frente do inimigo, precedia do cibório de prata contendo o Corpo do Santo dos Santos" (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 257-558). E ali mesmo onde estava Clara prostrada clamou por socorro a Deus e teve suas orações atendidas, uma vez que os sarracenos fugiram todos com medo.

A oração de Clara não era menos suplicante quando se tratava da irmã Inês de quem sentia imenso a separação. Incessantemente pedia a Deus pela conversão da sua irmã que, "dezasseis dias depois da conversão de Clara, Inês, inspirada pelo divino Espírito, dirigiu-se pressurosa para junto de sua irmã e comunicou-lhe o segredo de sua decisão: consagrar-se inteiramente a Deus" (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 260). Inês converteu-se assim como Clara e foi duramente pressionada pelos parentes a deixar a religião, mas também não conseguiram demovê-la da sua decisão.

Uma vida dedicada à oração, às penitências e entregue a Deus foi o modelo que Clara deixou às suas seguidoras. A sua morte foi antecedida de grande sofrimento devido "à austeridade das penitências dos primeiros anos e foi vencido nos últimos tempos por grave doença. Se pelo trabalho se enriqueceu de méritos enquanto gozou de saúde, na hora da doença abundou de méritos, mercê dos sofrimentos" (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 270). Na doença Clara tornou-se ainda mais meiga e terna para com os seus e jamais se lamentava da condição de debilidade física em que se encontrava.

O momento da morte de Clara foi também o mais sublime de toda sua vida. Recebeu a absolvição dos seus pecados das mãos do Papa Inocêncio IV, que "dirigiu-se ao leito da enferma e, aproximando-se, estendeu-lhe a mão para ela beijar. Clara tomou-lha cheia de gratidão e, com toda reverência, pediu-lhe licença para beijar os pés do Sumo Pontífice" (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 272). Suas filhas estavam cheias de dor ao ver

que aproximava-se a hora da sua partida, mas ela mantinha-se serena e incansável em consolar àquelas que tinham sido suas companheiras durante sua vida.

Os momentos finais foram talvez mais dolorosos para os que assistiram do que para a própria Clara, a saber pelas suas palavras a um frade presente que exortou à paciência, depois de dezassete dias sem poder receber qualquer alimento: " Querido irmão, desde que me foi dado conhecer a graça do meu Senhor Jesus Cristo por meio do seu servo Francisco, nenhuma pena me foi molesta, nenhuma penitência me pareceu severa, nem nenhuma doença me foi difícil de suportar" (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 274).

Clara sublimemente expirou a 11 de Agosto de 1253, rodeada de suas irmãs e irmãos espirituais. Seu corpo foi guardado por cavaleiros e soldados armados devido à comoção do povo que tomava conta da cidade. Todos prestaram homenagens aos restos mortais da virgem e as suas exéquias foram celebradas pelo próprio Papa. "Aproximando-se, pois, a data do seu passamento para o Senhor, perante a Cúria Papal e muito clero, dois anos depois da sua morte, na presença de grande multidão e depois de uma alocução festiva, o Papa Alexandre, a quem o Senhor tinha reservado esta graça, inscreveu solenemente Clara no catálogo dos santos e decretou que se celebrasse solenemente, em toda a Igreja, a sua festa. Ele mesmo a celebrou pela primeira vez, da maneira mais solene com toda Cúria" (FONTES FRANCISCANAS, 1996, p. 286).

Santa Catarina de Sena

Catarina Benicasa, esse era o nome da mulher que muito depois de sua morte veio a ser conhecida como Santa Catarina de Sena. Nascida a 25 de Março de 1347, dedicou sua virgindade a Cristo desde os sete anos de idade. Foi uma leiga da Ordem Terceira Dominicana e morreu a 29 de Abril de 1380. Sua influência durante o Grande Cisma do Ocidente – ruptura política ocorrida na Igreja Católica entre os anos de 1378-1417 – é notória.

Essa mulher que vai ficar conhecida por sua vida voltada para o amor à Igreja e a Cristo, por suas inúmeras cartas, vida exemplar de dedicação à caridade, aos necessitados, cuidando dos doentes quando a peste se alastrou pela sua terra, foi incansável em ajudar àqueles que realmente precisavam de cuidados quando já não tinham mais ninguém que olhasse por eles.

Catarina de Sena viveu em um período de grandes mudanças e transformações na Igreja. Consternava-se profundamente pelo momento de abalo pelo qual passava a "noiva de Cristo", mas nunca perdia as esperanças com relação à retomada de santidade e de ordenação dentro do meio religioso. Foi uma defensora incansável da Cruzada pregada por Gregório XII, pois via nessa manifestação um fogo purificador e renovador do evangelho de Cristo, que Alice Curtayne, traduz assim:

> Para ela, era como que a voz de Moisés, arrancando-os à longa noite de ignomínia. Correspondeu ardentemente ao apelo. Eis, enfim a chama purificadora pela qual a Igreja ansiava. Não lhe restava sombra de dúvida que os membros corrompidos do corpo místico de Cristo, fosse qual fosse o seu grau de perversão e venalidade, recuperariam a glória baptismal no poder purificador deste ideal (CURTAYNE, 1947, p. 89-90).

A referência de santidade feminina, no que diz respeito ao universo dominicano, é a de uma mulher forte e de traços nada convencionais para o período medieval. Catarina de Sena durante sua vida brilhante passa por muitas provações terrenas para destacar-se como uma mulher que mais tarde circulará e também influenciará os meios políticos e religiosos mais importantes da Europa.

Catarina de Sena teve uma personalidade forte aliada a um carisma natural que lhe deram prestígio, admiradores, inimigos, mas também muitos seguidores. Sua relação com o divino era extremamente singular – exemplo disso, são as frequentes visões e êxtases (abandono completo do corpo, caía insensível no chão assim que a Hóstia Sagrada lhe tocava a língua). Essa relação de proximidade ao divino será mantida até o fim de sua vida e o estigma que recebeu no corpo é a comprovação de tal afirmação (CURTAYNE, 1947).

Desde a infância, Catarina era extremamente alegre, mas nada nela fazia com que as atenções se voltassem para si de maneira especial em sua casa. Quando tinha uns seis anos, Catarina, ao voltar para casa juntamente com o irmão, teve uma visão e ficou imóvel. Diz-se que viu Cristo a abençoar como faziam os sacerdotes e isso mudou-lhe completamente a vida. A mãe, ao notar qualquer coisa de errada com a filha e o gosto que começara a tomar por estar sozinha, começou a ocupá-la o mais que pode com as tarefas domésticas, mas esses pequenos afazeres vão tornar-se no decorrer da vida de Catarina cada vez mais insuportáveis. Cortou o cabelo e tentou entrar para um mosteiro disfarçada de rapaz, mas logo teve que voltar à casa.

As opções de que Catarina dispunha como jovem mulher não eram muitas: ou casava-se ou ia para um convento. Entretanto ela recusava-se a concordar com qualquer das duas hipóteses desejava ficar em casa e servir Deus a sua maneira. Segura do que queria, cortou novamente o cabelo, só que dessa vez cortou-o rente e cobriu-o com um véu. A família, revoltada com o acontecido, passou a perseguir constantemente Catarina, no intento de que ela recuasse de tais ideias. Impuseram-na as tarefas domésticas a fim de castigá-la e passou a dividir o quarto com o irmão para que não ficasse sozinha cultivando o desejo de permanecer daquele jeito por muito mais tempo. Mas ela continuou firme em seu propósito. O pai ao vê-la rezando um dia determinou que parassem de persegui-la (CURTAYNE, 1947, p. 89-90).

Catarina conseguiu, depois de muita insistência, convencer a mãe a deixá-la entrar na Ordem Terceira de S. Domingos. Depois de sentir-se liberta por sob o hábito da Ordem, Catarina passou a dispor da sua vida de maneira a alcançar a perfeição perante Cristo: entrou em profundo silêncio dentro de casa e só falava quando absolutamente necessário, durante as confissões. Passou a jejuar severamente e decidiu reduzir o sono ao mínimo indispensável. A pouco e pouco, Catarina começa a tornar-se assunto a ser debatido no meio religioso de Siena e passa a dividir opiniões entre os próprios frades de S. Domingos.

Os comentários acerca de Catarina eram cada vez mais frequentes, tornando-se mais intensos a partir do momento que "os seus êxtases se tornaram públicos, aumentando de frequência e duração". As pessoas que viam esses acontecimentos presenciavam um corpo imóvel, abandonado do espírito e que tornava-se completamente impossível de

ser retirado do local onde caía. E que, segundo a própria Catarina, ligava-se a Deus e à sua contemplação pelo amor, onde a memória abandonava o corpo e tornava-se apenas templo do Divino e à absorção da Sua Verdade (CURTAYNE, 1947).

Transformavam-se num fenómeno os êxtases de Catarina após o recebimento da Hóstia Sagrada. Proibiram-lhe receber com frequência a Comunhão, mas não poderiam privá-la de todo e sempre que lha ministravam, ela caía estática e assim permanecia durante horas. Alguns conseguiam enxergar o fenómeno como algo divino, mas outros zombavam e eram cruéis com ela. Mas isso não fazia sua fé esmorecer. A hóstia sagrada para Catarina era "Deus e homem, manjar dos anjos e alimento da vida" (CURTAYNE, 1947).

Passou a ter visões, mas recusava-se a falar sobre elas e só o fazia em nome da obediência religiosa. Para ela as palavras humanas não poderiam jamais descrever tamanha graça. Não só presenciou o sabor das delícias divinas como também o inefável desgosto dos lugares onde os demónios povoam. As vozes dos familiares a atormentavam. O mundo a repudiava. Ela não tinha a paz almejada nem no seu próprio quarto onde os demónios a perseguiam com veemência.

Em um espaço de três anos só quebrou o silêncio uma vez para pedir que lhe ensinassem latim, mas não lhe atenderam o pedido. Mesmo assim persistiu e um dia miraculosamente pegou um pergaminho e viu que podia lê-lo facilmente e assim já sentia-se menos excluída durante a missa e podia ler a Bíblia. Depois de passado três anos em silêncio, Catarina percebeu que a sua missão era ajudar e só o poderia fazê-lo se voltasse ao convívio com as pessoas e assim o fez.

A partir da volta ao convívio social, Catarina empenhou-se em estar nos hospitais a cuidar dos doentes e até em uma gafaria onde ficavam os leprosos da cidade. Preocupava-se imensamente pelo momento delicado pelo qual passava a Igreja, o prestígio papal declinava vertiginosamente na península itálica, enquanto a sede papal permanecia em Avinhão. Em 1367, o Papa Urbano V voltou a Roma e encontrou uma cidade em ruínas, ali se instalando novamente a sede papal.

Na igreja de Santa Cristina, em primeiro de Abril de 1375, Catarina recebeu no corpo, como sucedera já com Francisco de Assis, os estigmas da Paixão de Cristo. Esteve doente por alguns dias, pois sentia intensas dores, não comia nada só podia beber água. Com o passar dos dias as forças lhe voltaram e relatou o acontecido da seguinte maneira: "Quando meditava na sagrada Paixão, sentira-se cegar pelos fios de sangue vermelho que corriam das cinco chagas do Crucificado. O coração, os pés e as mãos foram-lhe trespassados por uma dor aguda e, compreendendo o mistério, gritara ao cair: «Senhor, que estes sinais fiquem ocultos» (CURTAYNE, 1947)..

Extremamente sensível aos problemas da alma humana, muitos procuravam Catarina a fim de amenizar as dores e angústias que os perturbavam, uma vez que "ela interessava-se profundamente, quase se absorvia em todo ser humano em que pousasse os olhos. Compreendia qualquer emoção que vibrasse num coração humano". Catarina passou a ter alguns seguidores, como Neri que começou a escrever para ela as respostas das cartas que ela recebia, entretanto ditada por ela mesma. O seu círculo de seguidores aos poucos crescia.

Fonte: Giovanni di Paolo – 1403-1482.

Figura 3 - Santa Catarina ditando seus diálogos.

Catarina empreendeu um grande esforço em busca da paz entre a Cristandade, escrevendo cartas de apelo ao papa e indo até o seu encontro em Avinhão. A guerra que dividia as cidades italianas por causa da fome e contra a Igreja era cada dia mais sangrenta e parecia não ter fim. E mesmo depois do novo retorno do Papa a Roma um acontecimento novo na guerra deixou muitas cidades revoltadas contra a Igreja, é uma chacina em Cessena promovida pelo cardeal da cidade, onde mais ou menos quatro mil pessoas foram mortas sem nenhuma hipótese de defesa. Novamente Catarina escreveu ao papa a pedir paz: "Tende piedade de tantas e corpos que perecem. Ó Pastor, guardião do Sangue do Cordeiro, que nem o trabalho, nem a vergonha, nem os insultos que julgueis poder receber, vos afastem do justo caminho, nem o medo servil, nem os perversos conselhos do demónio, vos impeçam de pôr termo à guerra e à miséria. Ó Santo Padre nosso, peço-vos por amor de Deus e de Cristo Crucificado Lhe sigais os passos. Paz, paz, por amor de Deus" (CURTAYNE, 1947).

Gregório XI morreu e procedeu-se à escolha de um novo Papa. Foi eleito para governar a Igreja, Bartolomeu Prignano, arcebispo de Bari, que tomou o nome de Urbano VI. A paz tão esperada por Catarina estava longe de chegar, pois a partir da eleição do novo Papa abateu-se sobre a Igreja a mais terrível de todas as suas crises, o Cisma. Em 18 de Setembro de 1378, Urbano nomeou trinta e nove novos cardeais, dos quais seis recusaram a honra. Dois dias depois, em Fondi, os cardeais franceses reuniram em Conclave e elegeram um Papa rival, Roberto de Genebra, que tomou o nome de Clemente VII.

Este facto lançou por terra todas as esperanças que Catarina tinha em ver uma Cruzada a ser realizada pela Igreja. O caos que tomara conta da Cristandade de uma

forma nunca imaginada abalou os alicerces da Igreja. E Catarina passou a sentir essa ferida que se abria no seio da Igreja e na sua própria carne. "Nas suas febris orações para evitar este horror, parecia-lhe lutar contra os poderes do mal".

Catarina sente um enorme desejo de purificação da Igreja e não se cansava de exortar os sacerdotes a respeito de como deveriam agir para com os fiéis: "Quero que meus ministros sejam generosos e não avaros; que por ambição e cobiça vendam a graça do Espírito Santo. Não devem trabalhar assim, não é assim que quero que trabalhem. Quero que distribuam a bondade gratuitamente, pelo amor de minha honra e saúde das almas, distribuam caridosamente a quem com humildade os peça" (CURTAYNE, 1947).

Ao ver o horror no qual estava afundada a Igreja, Catarina sentia-se culpada pelo início do cisma, apesar de saber que procedera correctamente, pois ela insistira no regresso do Papa a Roma e conseguira que ele retornasse. Analisando toda a situação em que agora encontrava-se a Igreja "de súbito pareceu-lhe que a barca da Igreja era literalmente arrancada do mosaico e colocada sobre os seus ombros por mãos invisíveis. O corpo encolhia-se, ao peso, cruel e intolerável, do barco enorme. Esmagada, mas uma vez os amigos a viram tombar por terra, sem sentidos. Ergueram-na e levaram-na para casa. Mais tarde, viram que estava paralisada, da cintura para baixo (CURTAYNE, 1947, p. 261).

A partir desse fatídico dia não andou mais e sua saúde começou a declinar rapidamente. No dia 29 de Abril de 1380, em Roma, Catarina teve, momentos antes da morte, uma aparente melhora, onde abençoou a todos os seus amigos e morreu.

A concepção cristã de Eva

A renúncia à concupiscência da carne é exposta nos textos da literatura religiosa medieval com o intuito de ensinar a importância da vitória sobre os desejos carnais. As mulheres estão sempre presentes nesses exempla, pois é a figura feminina que leva às tentações e ao pecado mais abominável – a luxúria – que afasta o homem de Deus.

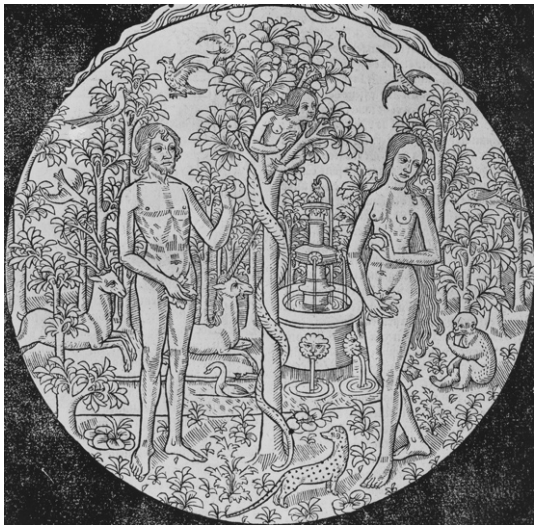


Figura 4. Eva, O Pecado original.

O bispo Estêvão de Fougères era da opinião que "a mulher era portadora do mal". Por isso, preocupou-se em descrever, no Livre des manières, os gravíssimos defeitos das mulheres, atacando principalmente as damas que servem de exemplos às outras e que vivem no ócio. "No trono ao lado dos seus maridos, no salão, não fiam, diz ele, não tecem – como fazem as beguinas, como fazia Santa Godeliva para escapar às tentações –, não mexem em nada, ociosas, passam logo a estar muito mais expostas a pecar do que outras" (NUNES, 1918). Este bispo nomeará inúmeros defeitos que provêm da mente "diabólica" feminina, inclusivamente as misturas usadas para terem outro aspecto e dessa forma conseguirem ludibriar os homens. Este bispo traduz, ainda, em seus versos aquilo que era indiscutivelmente o pensamento dos dirigentes eclesiásticos a respeito das mulheres (DUBY, 1996).

Já o *Livre des dix chapitres*, escrito por Marbodo, também tem uma linguagem bastante acusadora com uma série de termos que delineiam um contorno assustador da mulher: "Tinha já sido mostrada como inimiga do «género masculino», estendendo as redes de todas as suas partes, suscitando escândalos, rixas, sedições. Traidora – era Eva: «Quem deu a provar o que estava proibido?» –, conflituosa, avara, leviana, ciumenta, enfim, a culminar esta acumulação de maldades, ventre voraz. Marbodo retomava aqui a imagem da antiga quimera: uma cabeça, de leão, medusante, carniceira; uma cauda, de dragão, viscosa semeando a morte, a danação. Mas, entre as duas, não colocava um corpo de cabra, colocava uma fornalha, mais nada. O fogo. Incandescência, combustão, voracidade. Que ninguém ouse enfrentar esse monstro, os seus golpes são imparáveis, há que fugir-lhe a sete pés".

As imagens de Eva, sempre se sobrepondo à imagem feminina, vão aparecendo nos diversos tipos de literaturas religiosas do período medieval que não deixam de frisar constantemente o carácter vil da figura feminina. Burchardo de Worms, também bispo, é autor de uma «colectânea canónica», intitulada *Decretum*, que consiste em um manual prático de administração canónica, o qual, dentre outras matérias, apresenta uma dirigida especificamente às mulheres na hora da confissão. Consta, juntamente, de um interrogatório que deveriam fazer os prelados às mulheres (DUBY, 1996, p. 18).

A alma maléfica, parte da natureza feminina, faz com que elas pequem de formas variadas, tornando assim seus castigos diversos. O interrogatório destinado às mulheres, contido no *Decretum*, mostra-nos uma parte substancial daquilo que os religiosos pensavam passar-se no "sombrio universo" feminino. Burchardo acusa as mulheres dos mais diversos crimes. A mulher é sempre culpada e severamente castigada. Ela fabrica objectos de prazer, coze misturas suspeitas, incita os homens ao pecado, é traiçoeira, vingativa e impulsiva. As mulheres são pecadoras em potencial como toda a raça humana, mas o que lhes diferencia e as torna tão temidas, não é capacidade de pecar, mas sim, as artimanhas das quais se servem para levarem os homens a pecar. Um dos crimes mais comuns às mulheres é o assassinato: o aborto, o infanticídio, a morte do marido e a morte das criadas. "Vê-se claramente, a mulher começa por inquietar os homens porque é portadora de morte" (DUBY, 1996, p. 29).

No século XII, os eclesiásticos buscavam a compreensão minuciosa de cada palavra expressa pelo texto bíblico do Génesis. Agostinho analisa de forma profunda o livro do Génesis expondo a sua interpretação da natureza humana, "a mulher é à semelhança do

homem; todavia, é a sua auxiliar, o que a pressupõe submissa, como o operário o é ao capataz; com efeito, todo o mundo criado é construído sobre uma armadura hierárquica; um dirige, aqui é o homem, o outro «obtempera», é a mulher" (DUBY, 1996, p. 53-54).

A criação da mulher exposta no livro do Génesis remete-nos a uma justificação muito simples para a criação do ser feminino: a de que a função da mulher é procriar, fazer com que a semente masculina se perpetue, Deus assim o designou. "Enfim, o relato da criação confortou os doutores que formavam os pregadores na sua certeza: é muito mais oneroso na mulher o peso da sensualidade, isto é, do pecado, dessa «parte animal» cujo controlo incumbe a razão, a qual predomina no macho. Conferindo essa prevalência ao masculino *imperium* sobre o feminino" (DUBY, 1996, p. 59).

A natural inferioridade feminina é a justificativa na qual se apoiava a Igreja na Idade Média para delimitar e limitar as funções da mulher dentro da Igreja e fora dela. Como é o caso da submissão da mulher ao marido e ainda, os argumentos utilizados contra a intervenção pública feminina. Assim, nega-se à mulher o direito de falar publicamente porque "a mulher é inferior ao varão e deve estar submetida a este e, por conseguinte, não pode ensinar-lhe; porque se as mulheres se mostrassem em público ensinando poderiam despertar a libido dos varões; e finalmente, porque no geral as mulheres não alcançam a perfeição da sabedoria para que se lhes possa encomendar o ensinamento público conveniente" (SARANYANA, 1997).

Santo Agostinho também aponta o vil pecado feminino, onde mostra a mulher levada pelo desejo de possuir o poder, desprezando assim a ordem divina de não provar do fruto proibido. A mulher teve consciência do seu pecado muito mais que o homem, pois este só pecou para lhe agradar. A mulher pecou por orgulho. "Quando pecamos, a serpente desempenha o papel da «sugestão», esse enunciado que, vindo do pensamento ou então da percepção sensorial, da visão, do tacto, de todos os sentidos, incita a pecar; a mulher é a cupidez, a pulsão em nós para agarrar o que nos tenta; o homem, enfim, a razão. Se esta resiste «virilmente», estamos salvos. «Se consente, se decide fazer aquilo a que a incita o desejo, somos expulsos do Paraíso»"(DUBY, 1996, p. 60).

Diz Beda, o Venerável, "a serpente enganou a mulher e não o homem «porque a nossa razão não pode ser dominada se houver prazer e *prazer carnal*». *Cupiditas* tornou-se *delectatio carnalis*, gozo, denunciado simultaneamente como feminino e culposo. O pecado processa-se aqui em três tempos: «A serpente aconselha o prazer, a sensualidade do corpo animal (o feminino que está em nós) obedece e a razão consente». E é a mulher que colhe a maçã, que a oferece ao homem «porque, após o prazer da concupiscência *carnal*, a razão é levada a pecar»" (DUBY, 1996, p. 61).

A mulher é imagem do pecado e manter os olhos afastados da perigosa beleza feminina é sinónimo de prudência e um grande passo no desvio da tentação do homem. A mulher está propensa ao prazer e torna o homem vulnerável ao pecado. O proibido, o profano tomam uma conotação basicamente sexual no que se refere a mulher. "É certo que Eva foi tentada pela vanglória, pela avareza que não é apenas o gosto de acumular dinheiro, mas de deitar a mão a todas as ocasiões de se elevar. Sucumbiu sobretudo ao apetite de gozar. Enquanto Adão sucumbiu às seduções.

Abelardo declara que "o homem é a imagem de Deus, a mulher não passa da semelhança. O homem mais próximo de Deus, é portanto mais perfeito; é dono da mulher como de todas as outras criaturas; a sua sensatez confere-lhe mais dignidade; é também mais terno pelo amor que leva até àquela que tem a missão de dirigir" (DUBY, 1996, p. 63). Logo, Adão pecou por um motivo nobre e teve mais amor ao seu criador do que Eva, pois não pensou em desafiar Deus, pretendeu tão-somente, agradar a companheira que Deus tinha lhe dado e que estava sobre seus cuidados.

Os eclesiásticos medievais pressupõem o domínio do homem sobre a mulher como o castigo dispensado a ela por causa da sua má obra. No entanto, antes do pecado o domínio existia só que de forma diferente: "«Não vamos pensar», diz Santo Agostinho, «que mulher antes do pecado não tenha sido feita para ser dominada pelo homem, para "se virar para ele", para o servir. O "serviço" era de outra espécie, não de escrava mas sim aquele que, segundo São Paulo, prestavam os cristãos uns aos outros, "de amor".» Antes do pecado, a submissão era de «dilecção»; depois, passou a ser de «condição», um estado. A mulher vergava-se a esse domínio que S. Paulo a proíbe de tentar exercer sobre o seu marido. Pelo seu veredicto, o Criador ofendido aviltou Eva e todas as suas filhas. «Não foi a natureza, e sim o pecado que valeu à mulher ter no seu marido um dono e se este não for servido a natureza corrompe-se mais e o pecado agrava-se»" (DUBY, 1996, p. 67).

"Deus criou o homem à sua imagem, a mulher de uma parte mínima do corpo do homem, como sua marca ou melhor seu reflexo. A mulher nunca é mais que um reflexo de uma imagem de Deus" (DUBY, 1996, p. 70). A mulher é inferior ao homem, pois o castigo de Deus assim o determinou. Cabe a mulher acatá-lo e através de uma conduta ilibada buscar incansavelmente a "purificação" do tão grave erro cometido por Eva no paraíso.

Os pecados mortais

A retidão era o estado original do homem, entretanto quando ele desviou-se dos planos divinos pecou, isto é, saiu do seu estado natural. Portanto, o pecado é um desvio do comportamento natural do homem, que separa o homem de Deus. O pecado é o afastamento da norma da moralidade e está ligado à culpa sendo estes quase sinónimos. O pecado é a culpa que cria um abismo entre Deus e o homem (FERRERES, 1953).

Os pecados mortais que levam o homem a afastar-se de Deus são veementemente condenados pela Igreja. Dentro das nossas fontes podemos encontrar passagens que fazem referências a esses pecados, a fim de ensinar os frades que o caminho da perfeição só poderia ser alcançado se eles mantivessem-se sempre atentos para não serem levados a cometer tais pecados. Algumas dessas referências não tratam especificamente das mulheres, mas mencionam particularmente esses pecados.

Fonte: S'Hertogenbosch (Países Bajos), 1450.

Figura 5. Os pecados capitais.

A intenção é mostrar através das fontes trabalhadas a presença de todos os pecados conhecidos como mortais justamente no universo monástico mendicante:

1- A soberba:

> Outra vez, estando o endemoninhado repreendendo acerbamente a todos os frades, quando o Mestre Jordão chegou, levantou-se com mostras de grande reverência e começou a elogiar seu grande fervor na pregação e nas coisas da Ordem, sublinhando todas as suas perfeições a fim de levantar no seu coração uma onda de vaidade. Mas o santo, conhecendo as astúcias do maligno confundiu-o com sua humildade (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 115).

O orgulho neste trecho acima é combatido pela humildade. O frade não se deixa "cegar" pela vaidade, antes combate-a com a virtude dos homens santos: a humildade. Não esqueçamos que a soberba levou o homem a perder o Paraíso, pois ao tentar provar o "fruto proibido" tentara apoderar-se do conhecimento divino. Esse pecado é veementemente condenado pela Igreja.

2- A inveja:

> Um frade, indo em viagem, começou a pensar no seu coração o que faria se fosse consagrado bispo. E andava a ruminar nestes pensamentos quando caiu num profundo lodaçal. Caindo em si, disse: «Levanta-te, senhor bispo, já o mereceste, pois mui conveniente é tal lugar para tal bispo.» E talvez, se chegasse a ser realidade o que pensava, teria caído no lameiro pior de muitos pecados (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 206).

Também pode traduzir-se pela cobiça, almejar um estado de superioridade em relação a outrem. Condenado pelas ordens mendicantes, principalmente por sua pregação ter na humildade de Cristo a fundamentação principal. Vemos, no exemplo acima, que esse tipo de inveja é comparado a um lamaçal que representa toda a imundície do pecado.

3- A ira:

> Havia em Roma um frade endemoninhado que, acostumado a passar pelo claustro, saiu um dia ao passo do Mestre Jordão e, levantando-lhe a mão deu-lhe uma forte bofetada. O santo Pai, como estava dotado de um grande caudal de paciência e humildade, preparou imediatamente a outra face. E o endemoninhado, sem poder resistir à sua virtude, inclinando a cabeça, afastou-se logo envergonhado (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 106-107).

A ira neste exemplo acima é combatida com a paciência e relembra novamente os ensinamentos do Cristo. Deixar dominar-se pela ira é perder o controlo da razão, o que faz suscitar a blasfêmia e a vingança (AQUINO, 2004). Só ato de perdoar o outro é que pode anular o pecado da ira, devolvendo assim o controle do homem sobre as suas ações.

4- A preguiça:

> Em Inglaterra, frei Ricardo já morto, exclamou de repente:
> – Ai! Ai de vós que rezais com negligência o Ofício Divino! Porque as almas de Purgatório queixam-se de que lhes pagais tão tarde e friamente o que lhe deveis.
> E acrescentou:
> – Ai! A Virgem queixou-se a Seu Filho na minha presença de que vós, julgando isso de pouca importância, dizeis com indiferença e coração frio o que rezais dela. E eu ouvi uma melodia celestial como ninguém pode ouvir na terra (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 155-156).

Na narrativa acima, um frade exorta os outros a abandonarem a preguiça, afirmando que prejudicam até mesmo as almas com as suas orações feita de forma negligente não atentando para a verdadeira dedicação que se deve aplicar ao trabalho celestial, motivo de queixa até mesmo da Virgem-Mãe a Cristo.

5- A avareza:

> Em outro lugar acomteçeo ouutra cousa por comtrario. Ca huum muy grande useiro estava emfermo muy gravemente, […] E veo a elle huum fraire e assy o aficou com palavraa que o provocou aficadamente a restituyr as usuras e lhe prometeo que elle tornaria e pagaria todas as cousas que havia tomadas e levadas e, feita a comfesom e chamado huum notario segumdo a vomtade do fraire mandou restituir todallas cousas. E, partindo-sse d'aly o fraire, como a mulher de aquele emfermo ouvise aquellas coussas que o marido avia hordenado como o fraire que se fezesse, tomou todos os filhos e pose-os diamte delle e rogou com muitas lagrimas a seu marido que se amerçeasse delles, por que nom pereçesem de fame, […] por amor dos filhos revocô-as. […] E o fraire, veendo a sua vontade, que nom se quiria mudar ao proveito da sua alma, disse com fervor estas palavras: Pois que tu revocas aquelas coussas que por saude de tua alma avias hordenado, eu revoco asolviçom que te dey de teus pecados. E logo, vemdo todos que aly estavam presemtes, chegou-se huum corvo ao emfermo e pos-lhe o bico em na boca e teve-o aly tam longamente, ataa que aquele mizquinho emviou aquella allma triste (NUNES, 1918, p. 160-161).

Acto condenado pela Igreja, mas principalmente pelas ordens mendicantes, é a avareza. Sendo um dos preceitos básicos das ordens mendicantes o desapego aos bens materiais, torna-se gravíssimo que um cristão prefira os seus bens terrenos à salvação da sua alma. No texto acima, um usurário é aconselhado a devolver tudo o que durante a sua vida alcançou através de prática tão ilícita, mas não resiste aos apelos da mulher que o pede que não a deixe desamparada, sendo assim tem sua alma levada pelo demónio.

6- A gula:

> Houve um certo frade, que tentado pela gula, adquiriu às escondidas uma torta de queijo com a intenção de comer às escondidas. Deixando-a escondida em certo lugar e pensando, enquanto estava no coro, onde e como a comeria, um frade muito espiritual viu que o diabo estava a dançar diante dele com uma torta nas mãos, oferecendo-lha com insistência. Muito admirado de ver aquilo, ao terminar o ofício, chamou à parte o frade, perguntando-lhe como se encontrava e esse padecia de alguma tentação. Mas, respondendo-lhe que se encontrava muito bem, não querendo dizer ou não advertindo a miséria da sua

> tentação, contou-lhe aquele frade o que tinha visto durante a reza das Horas. Cheio de temor, confessou com lágrimas e sua intenção, ficando livre, pela graça de Deus, do pecado e da tentação (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 201-202).

As ordens medicantes estavam sempre a tentar manter sob controlo a alimentação dos seus professos, para que através do sacrifício do corpo estes pudessem estar mais próximos de Deus. Esse era também o caso das comunidades mendicantes femininas que igualmente às masculinas alimentavam-se das esmolas. Portanto, a gula era acto condenado e reprimido pelas comunidades mendicantes. Acima temos o exemplo de um frade que ao deixar-se corromper pela gula, trouxe o diabo para junto de si e que só libertou-se do pecado após a confissão deste.

7- A luxúria:

> Recomtava o gerall que hũa molher fremosa e nobre era en Alemanha, a quall como deleitosamente andasse em pos da cobiça da carne, pero comvertida finalmente por huum fraire menor, o quall por muytas maneiras a provocava a castidade, escolheo de tomar emçarramento perpetuo, dizemdo que ella nom poderia fogiir a oportunidade do pecado, se nom evitasse a spessura dos homeens. E, comfessando-se, emçarou-sse, mais o diaboo, achamdo-a soo, acometeo-a com escarnhos e temtaçõoes. E ella, ferida e agulhada arrevatadamente da rrene[m]bramça das deleitaçõoes e da violemçia e força da carne nom convenivele, fez chamar aquelle fraire e disse-lhe quenom podia resistir a tamtas temtaçõoes da carne e poremde que avia delibrado de sse sair de aquelle emçarramento e tornar as primeiras deleitaçõoes. E o fraire animô-a com muitos rogos e amoestamentos e, empoendo-lhe algũuas penitencias trabalhosas, mandou-lhe que, em quall quer hora que a dita temtaçom lhe viesse, que nomeasse com devaçom e comfiança o nome de Jesus" (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 163-164).

Quando se trata da luxúria podemos constatar que este pecado é quase sempre tratado a parte, pois atinge os homens de forma mais devastadora. A luxúria possui uma particularidade, é extremamente necessário à raça humana. Por isso advertem os teólogos como Tomás de Aquino, "quanto mais necessário for algo, tanto mais é necessário que se observe a regra da razão" (AQUINO, 2004, p. 107). Na narrativa acima utilizada por nós, temos uma mulher que por não pode controlar o seu próprio desejo sexual decide encerrar-se no mosteiro, mas, ainda assim, a lembrança de tais prazeres a perseguiam e só pôde ser livrada pelo nome de Jesus.

MARIA OU EVA? AS SANTAS E AS PECADORAS, SEUS MILAGRES E SEUS PECADOS NA LITERATURA MENDICANTE MEDIEVAL

Valorizaremos neste capítulo a exposição da tipologia feminina e dos milagres e pecados contidos nas fontes que nos vêm ocupando. Através de comentários sobre esses acontecimentos, faremos uma abordagem teórica do que se pode apreender do universo mendicante.

O que está explícito no discurso de cada uma das fontes em questão? Sem dúvida valorizar as Ordens Franciscana e Dominicana. Testemunhar àqueles que optaram por abraçar as respectivas religiões que fizeram a escolha correcta. Expondo ainda os comportamentos ideais aos frades e à sociedade laica, difundir os milagres e castigos que provinham de acordo com a conduta de cada um, atentar para a divulgação da perfeição da Ordem e de seus respectivos fundadores.

A figura e o universo femininos serão sempre o ponto de enfoque principal dentro deste capítulo. Voltaremos nossa atenção para as imagens que mais são utilizadas na representação feminina dentro de cada uma das fontes. E até ressaltar o aparecimento de novas figuras femininas – como modelo de santidade – dentro do universo monástico mendicante, como Clara de Assis e Catarina de Sena.

A abordagem da mulher neste capítulo diz respeito aos acontecimentos que a envolvem, actos de pecado, santificação e devoção que estão constantemente presentes no quotidiano medieval. As mulheres representadas nas crónicas e na literatura mendicante, que constituem nossas fontes, são expostas em seus ambientes quotidianos. Ainda que não possamos adotá-lo totalmente como expressão fiel da realidade quotidiana feminina, pois as narrativas reflectem a apreensão masculina dessa realidade, moldando-a de acordo com o que se quer mostrar em cada uma das situações relatadas.

A paisagem das representações das mulheres

As crónicas e a literatura hagiográfica em geral são importantes fontes e formas de conhecermos uma parte do universo feminino medieval. As mulheres revelam-se através de cada milagre, pecado ou acto de devoção. Mesmo vistas sob olhar masculino, podemos destacar uma particularidade na *Crónica* como fonte de conhecimento do universo feminino: "Através delas podem abordar-se, para além das representações masculinas do feminino, os condicionalismos em que decorrem os quotidianos das mulheres, já que alguns cronistas não se inibem em relatar os sentimentos e acções que elas normalmente protagonizam" (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

Ao assimilarmos essa afirmativa como verdadeira dentro da linguagem cronística mendicante, poderemos facilmente visualizar as mulheres em situações como: o leite que lhes falta nos seios para amamentar os filhos, a recuperação dos cabelos arrancados pelos ciúmes do marido, um feto morto expelido sem dano físico para a mulher, partos difíceis mas bem-sucedidos e, mais numerosos, outros casos que relatam, de certa forma, que não há embaraço, por parte do cronista, à narração de factos íntimos do universo feminino.

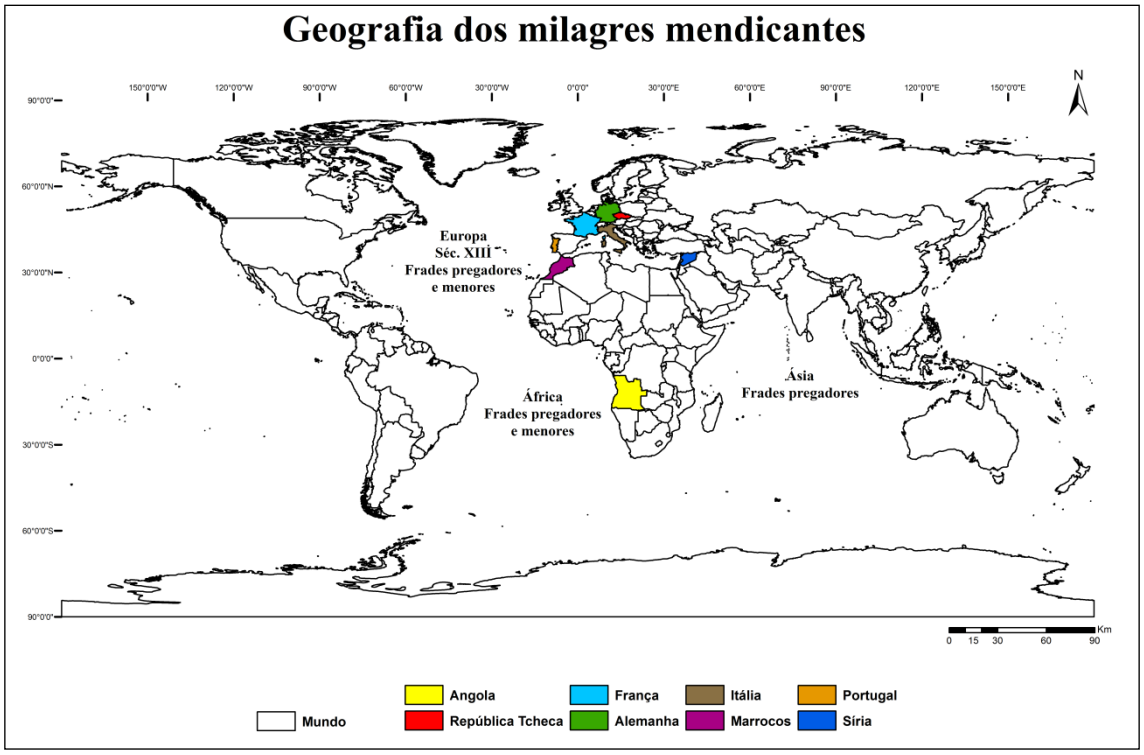


Figura 6. Distribuição global dos milagres.

As nossas fontes deram-nos, ainda, um singular acesso a um mundo feminino um pouco mais difícil de relatar: o das mulheres das classes menos favorecidas. De acordo com os relatos estudados aparecem-nos, com muita frequência, mulheres de classes sociais menos abastadas, mesmo que as mulheres das classes dominantes não deixem de estar também presentes no desenvolvimento dos acontecimentos que nos são narrados**.** Mas podemos seguramente afirmar que a maior parte feminina representada nas crónicas é a dos estratos menos favorecidos.

Entretanto, não podemos deixar de afirmar novamente que as nossas fontes "identificam um discurso masculino" (OLIVEIRA, 2001, p. 135). E discorreremos a partir do item seguinte, de que forma a mulher penetra nos ambientes essencialmente masculinos – o meio religioso – e destaca-se nesse meio de diversas maneiras, não só como "Eva", mas também como "Maria". É exemplo de realidades diversas, que ensinam aos frades a angústia da luxúria – ao ser a materialização da tentação –, mas que mostram a estes também a força da fé e dedicação a Deus – através de sua singular devoção e até mesmo imitação de Cristo.

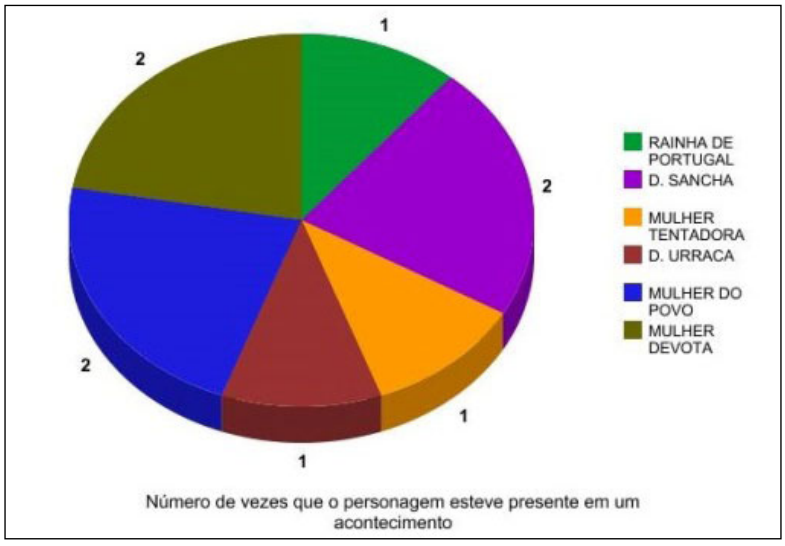
A mulher no Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos

Referentemente às mulheres encontramos no Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos algumas alusões à figura feminina. Algumas dessas, aliás, também já referidas por nós aquando da análise feita sobre a Crónica da Ordem, que também abre espaço para fazer menção a Vida Gloriosa desses frades menores até chegarem ao martírio em Marrocos.

A primeira referência neste Tratado sobre a mulher, respeita à rainha de Portugal, D. Urraca, e a uma profecia acerca de sua morte. D. Urraca recebeu os cinco frades menores com muita santidade, devoção e caridade. E pediu-lhes que eles orassem a Deus no intuito de revelar a ela o dia da sua morte. Entretanto, eles recusaram o pedido afirmando que não eram merecedores de tal conhecimento. Mas a Rainha tornou a pedir-lhes entre lágrimas. Os frades jejuaram e oraram na intenção do pedido feito pela Rainha. Foi-lhes, então, revelado tanto o dia da morte de D. Urraca, como o martírio pelo qual haviam de passar. Após uma oração, os frades revelaram-lhe que quando os seus corpos chegassem de Marrocos e entrassem em Coimbra, ela, o Rei e a clerezia os receberiam e o primeiro deles que os visse faleceria (MADAHIL, 1928).

A figura feminina aparece logo a seguir na pessoa de D. Sancha, irmã do Rei, ela também muito devota dos frades. Manda-lhes construir um convento em Alenquer e abençoa-o. D. Sancha era conhecida por sua generosidade e dedicação à caridade. De coração magnífico conforme a sua natureza e sangue real.

Gráfico 1. As mulheres no Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos (PERSONAGENS).

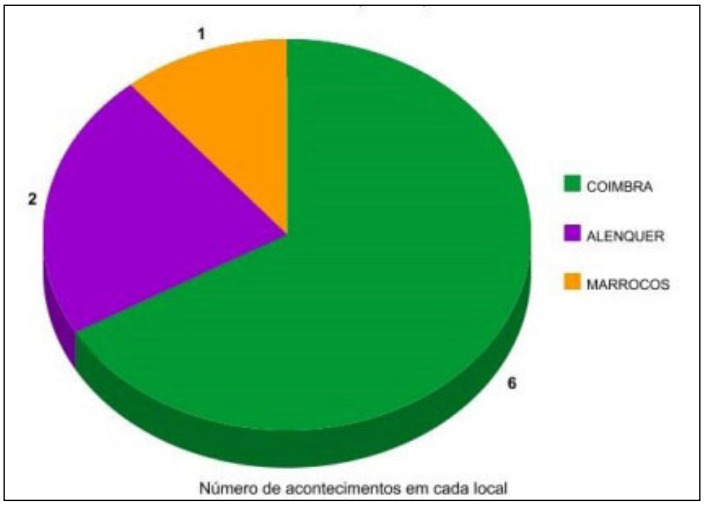


As duas mulheres que aparecem inicialmente no *Tratado* pertencem à alta nobreza e se destacam por terem características adequadas a uma mulher cumpridora de seus deveres religiosos e cristãos. São discretas, caridosas e principalmente ocupadas com os deveres da religião. Não entregam-se ao ócio e por isso são sábias. Apesar de possuidoras de beleza física, não dão lugar a vaidade. Podem pelo seu próprio exemplo levar outras mulheres a imitá-las.

A figura feminina aparece novamente no *Tratado* no momento em que os cinco frades menores são levados à presença do Rei de Marrocos. Mas o género de aparição é outro. Já não se ressalta mais as boas qualidades da mulher, e sim, a mulher como forma de tentação. Pois além das riquezas que o Rei oferece aos frades menores para desistirem de sua fé, dá-lhes também as mais belas donzelas do reino – criadas no paço – para que possam entregar-se aos deleites da carne. Oferta não aceita pelos frades que desprezam tanto as riquezas quanto os deleites corruptíveis da carne (MADAHIL, 1928).

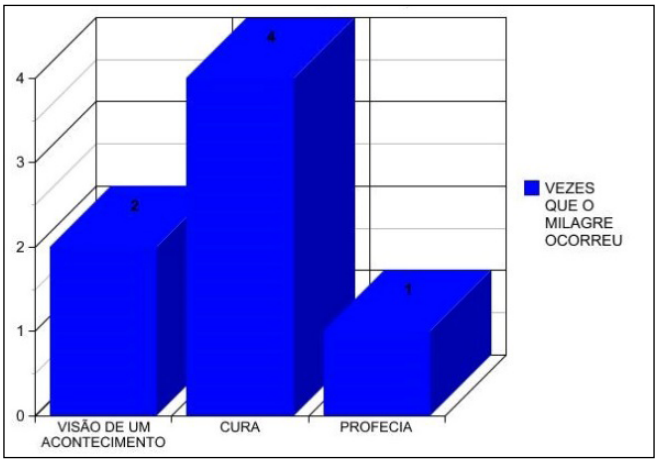
As outras referências a figuras femininas no Tratado aludem a duas mulheres que estavam possuídas pelo demónio e que dele foram livradas ao entrarem em contacto com as relíquias dos Santos Mártires. O primeiro relato da endemoninhada passa-se em Aguáda e trouxeram-na a Coimbra onde estiveram três dias em romaria sendo ela livradas dos demónios depois disso. A narrativa seguinte refere-se a outra mulher endemoninhada da Beira que, tendo sido levada em romaria à Nossa Senhora das Virtudes, passou antes por Coimbra e foi assim livrada do mal pela oração aos Mártires.

Gráfico 2. As mulheres no Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos (LOCAIS).



Depois de feito o tratamento das fontes podemos constatar ainda, que os acontecimentos maravilhosos ocorrem predominantemente em Portugal. Os *exempla* aqui, estão voltados majoritariamente para a cura, refletindo o contexto da época estudada onde havia carência imediata da saúde cotidiana do povo. Portanto, a função é mostrar a necessidade do contato constante com o divino e a obediência ao mesmo, no intuito de que sempre que necessário o auxílio sobrenatural chegaria.

Gráfico 3. As mulheres no Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos (MILAGRES).

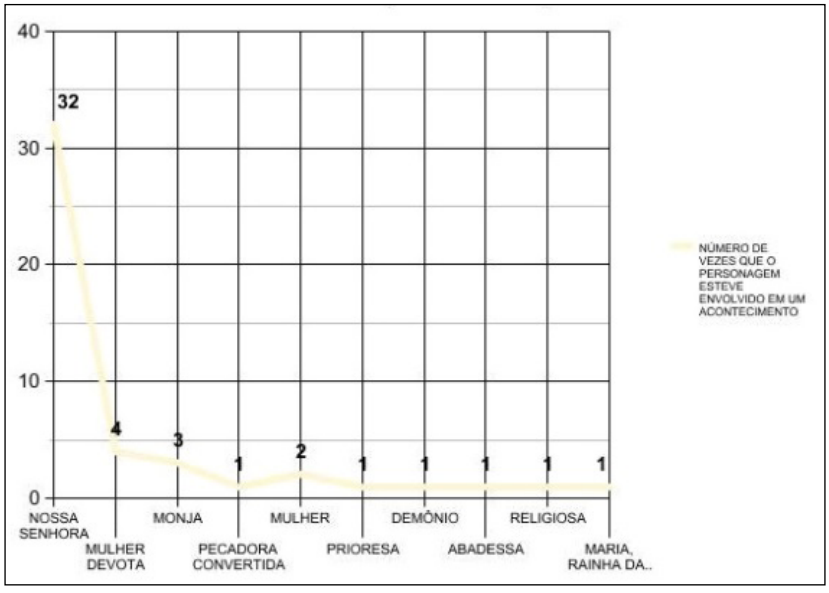


Podemos observar neste *Tratado* pelo menos duas condutas diferentes nas mulheres enunciadas. Uma dessas condutas diz respeito à mulher ideal, aquela que deveria ser imitada. É o comportamento relatado quando são mencionadas D. Urraca e D. Sancha. O oposto dessas figuras femininas caridosas e discretas é mostrado quando a narrativa referencia as mulheres trazidas pelo Rei Mouro à presença dos frades com o objetivo de tentá-los. Aparece então a imagem da mulher ligada a ideia tentadora de Eva, pois, neste caso, o objetivo das mulheres colocadas diante dos frades era o de induzi-los a abandonar a sua fé.

As mulheres nas Vidas dos Irmãos, de Gerardo de Franchet

Diferentemente das outras fontes estudadas – Crónica da Ordem dos Frades Menores e Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos – As Vidas dos Irmãos de Gerardo de Franchet, focam mais um tipo de conduta feminina que envolvem o problema da manifestação da santidade. Podemos ver reflectida essa conduta na devoção incondicional que nutrem pela Santíssima Virgem e na forma como referem-se constantemente a Ela.

Gráfico 4. As mulheres nas Fontes Dominicanas – As Vidas dos Irmãos Franchet (PERSONAGENS).



Liga-se o nascimento da Ordem de S. Domingos à intercessão directa de Maria perante a Deus. Diz um monge que teve uma visão antes do aparecimento da Ordem Dominicana:

> Há tempo, arrebatado em êxtase, vi Maria, Nossa Senhora, a Mãe de Deus, de joelhos, com as mãos postas, rogando a seu filho pela humanidade. Suplicava-lhe que seguisse esperando a conversão. Disse-lhe o seu Filho: «Mãe, que se pode fazer ainda? Estive com eles, enviei apóstolos. Mataram sem contemplação a Mim e a eles. Depois tiveram mártires, doutores, confessores. E também não lhes fizeram caso. É verdade que não é justo que a Ti Te negue coisa nenhuma.

> Dar-lhes-ei os meus Pregadores. Eles iluminá-los-ão para que não vivam no erro. Mas se o não fizerem, castigá-los-ei» (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 10).

A maioria das referências contidas nas *Vidas dos Irmãos* onde encontramos as mulheres representadas referem-se à Bem-Aventurada Virgem.

A devoção dominicana por Ela é bem conhecida. Os dominicanos exaltam constantemente a Virgem e atribuem a Ela a protecção que recebem. As visões de dentro e de fora da Ordem dos Pregadores multiplicavam-se e confirmavam o zelo especial que a Mãe de Deus cultivava pela Ordem Dominicana. É o que conta-nos o relato acerca de uma mulher devota da Virgem que ao ver dois frades pregadores muito jovens duvidou da seriedade do propósito destes, tendo ela sido repreendida pela própria Bem-Aventurada:

> Por acaso não pensas ou não acreditas que eu não posso conservar os meus jovens servos que correm pelo mundo para salvar almas? E para saberes que Eu os amparo com singular tutela, aqui tens os que ontem desprezaste. Levantando o manto, mostrou-lhes uma grande multidão de frades, entre os quais estavam os que ela tinha olhado com desdém. Desde então arrependida, amou os frades de coração e divulgou isso por toda a Ordem (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 34-35).

A Virgem estava em sintonia com os frades pregadores no seu quotidiano, auxiliando-os a perseverar na fé e não os abandonando-os nos momentos de dúvidas, sempre cuidando amorosamente deles.

> Um monje cisterciense comendo uma vez em Pisa, segundo se conta, no refeitório do convento dos Frades Pregadores, comeu tão pouco que, depois do almoço, um daqueles se aproximou dele e disse:
> – Senhor Santiago – assim se chamava o monge – como é que comeste tão pouco ou quase nada tendo hoje os frades boa comida?
> – Irmão – respondeu – crede que nunca na minha vida comi tão bem como hoje.
> O frade admirado por que diria ele isto, insistiu:
> – Como pode ser isso? Eu vi que comeste só um bocadinho.
> O monge explicou-lhe:
> – Eu nunca comi tão bem porque nunca tive um servo como vocês tiveram hoje; pois, hoje eu vi claramente Nossa Senhora, a Vigem Maria, a servir os frades e a preparar-lhes todos os pratos. Fiquei tão confortado com isto que, pela alegria do meu espírito, pouco ou nada pude comer (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 41).

O carácter modelador dos textos escritos está sempre presente. Pois a narração dos acontecimentos tem a função de moldar os comportamentos dos irmãos. Polir a conduta de cada um, como, por exemplo, o caso de um irmão que ao dormir a noite deixou a roupa frouxa, por causa do calor, e os seus órgãos ficaram à mostra, a Virgem, que passava

juntamente com os santos a abençoar o dormitório, abençoou todas as celas excepto a dele. No outro dia foi admoestado pelo irmão que teve a visão da Mãe Santíssima para que tal deslize não voltasse a acontecer (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 36-37).

Encontramos aqui, ainda, uma narrativa referente a uma mulher que queria se matar por estar sempre a cometer graves pecados. Para fazê-lo come uma aranha venenosa. Entretanto, ela arrepende-se e pede ajuda a Mãe de Deus que lhe dá a absolvição dos pecados através de um frade pregador, assim se salvando (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 119).

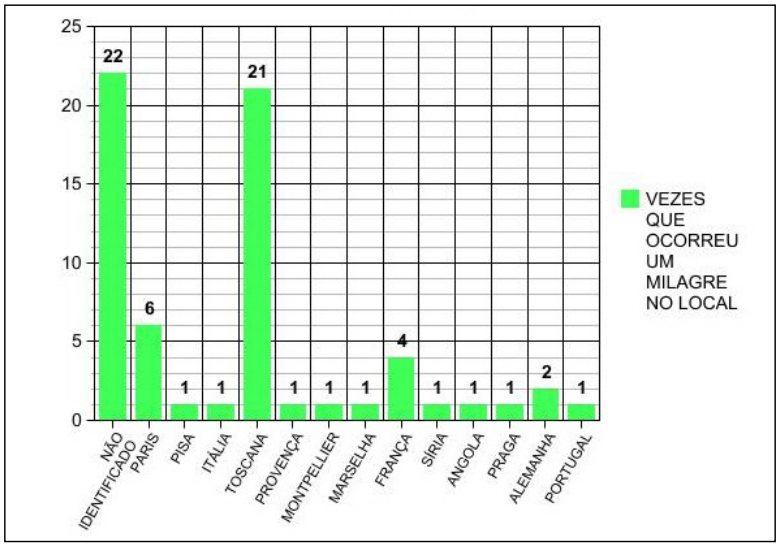
As mulheres religiosas e devotas igualmente se fazem presentes nas narrativas das *Vidas dos Irmãos*. Essas também aparecem sendo tentadas às vezes pela dor de algum acontecimento triste, ou ainda outras por sentirem vergonha do pecado que cometeram (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 121).

No entanto, em um desses relatos temos palavras que nos levam directamente ao objectivo pedagógico de que se ocupam as narrativas. O ensinar acerca do pecado e das tentações, e tirar ensinamentos proveitosos destas tribulações. E depois de ter narrado o acontecimento miraculoso, encerra da seguinte maneira:

> Daqui se deduz manifestamente que assim como o homem é atormentado por aquelas mesmas coisas por que peca, também tira, depois, admiráveis consolações dessas mesmas coisas por que é tentado. Isto pode esclarecer-se com muitos exemplos de vidas dos Santos Padres (FONTES DOMINICANAS, 1990, p. 118).

Diferentemente da fonte franciscana estudada nesse trabalho, a fonte dominicana possui uma grande variedade de locais nos quais acontecem os eventos maravilhosos. Essa diversidade pode dá-se pela extensão da fonte que é bem maior em casuística que a anterior, oferecendo-nos uma possibilidade de visualização geográfica maior ao demonstrar a abrangência de alcance da Ordem dos Pregadores.

Gráfico 5. As mulheres nas Fontes Dominicanas – As Vidas dos Irmãos Franchet (LOCAIS).



As Vidas dos Irmãos demonstram-nos o quanto os frades pregadores valorizavam as qualidades da Sagrada Mãe de Deus. A narrativa refere-se numerosas vezes a ela e a atenção especial que a Santa dedicava a estes frades protegendo-os como seus filhos. Os frades pregadores têm em Maria sua protectora espiritual que está sempre a interceder pelos seus filhos mais chegados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho no intuito de trazer à luz algumas questões sobre as representações da mulher no seio do universo mendicante medievo. Para tanto, seleccionámos fontes escritas em português e que estivessem dentro do círculo monástico referido. As fontes utilizadas por nós foram fundamentalmente quatro: *Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos*, *Crónica da Ordem dos Frades Menores*, *As Vidas dos Irmãos de Fr. Gerardo Franchet e as Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio*.

Dentro dessas fontes separámos todas as narrativas que faziam menção a mulheres, procurando assim retirar de cada uma delas, tanto quanto possível, informações sobre o quotidiano e os comportamentos femininos que exemplificam, enquanto literatura pedagógica doutrinária, formadora dos religiosos e religiosas dessas ordens regulares, a fronteira entre o bem e o mal, a salvação e a condenação, a santidade e o pecado.

Para trabalhar as representações da mulher no universo monástico mendicante, buscámos primeiramente compreender as figuras sagradas, os modelos do universo feminino de maior importância dentro de cada uma das Ordens citadas. Assim, trabalhámos com a história de três mulheres fundadoras em particular, Maria, Mãe de Jesus, Santa Clara de Assis e Santa Catarina de Siena.

Na devoção a Maria encontramos o modelo de perfeição que rege todos outros comportamentos femininos adequados para a sociedade medieval. A exaltação que se faz a Ela no período medieval é reconhecidamente vasto por toda a Europa. Podemos assim, verificar que apesar de verificarmos a devoção à Maria na Ordem Franciscana e Dominicana, esta segunda destaca-se por uma devoção muito singular que vai desde o seu nascimento à sua manutenção permanente. Uma vez que a Santa não descuida-se do Frades Pregadores nem nos seus afazeres quotidianos.

Notamos ainda, que na Ordem Franciscana apesar de também existir a devoção mariana, cultua-se com grande empenho a vida de santidade dos seus fundadores, como, o próprio São Francisco de Assis, mas também não descuidam-se da devoção à Santa Clara e a Santa Inês, relatando na própria *Crónica* milagres operados por meio da vida santa dessas duas irmãs.

Buscámos na história de cada uma das santas acima citadas, compreender o modelo de santidade feminina exaltado por cada uma das Ordens. Os franciscanos vêem em Clara de Assis o comportamento feminino mais adequado à santidade de mulher, mesmo que como toda a Igreja, também sejam absorvam o comportamento mariano como o mais perfeito de todos. Os dominicanos por seu turno, têm em Catarina de Siena, o modelo feminino de perfeição espiritual e ascética mais adequado à vida de uma mulher. Mas aqui

não podemos deixar de mencionar a singular devoção e afeição invulgar que a Ordem Dominicana cultiva pela Mãe de Deus, Maria, a padroeira da Ordem.

Após a compreensão da santidade feminina para cada uma das Ordens, buscámos entender a concepção cristã da mulher e o pecado. Para esta abordagem centramos a análise na associação que se fazia na Idade Média entre as mulheres e a índole de Eva como forma de justificação para a submissão, e ainda, para a justificação dos actos pecaminosos cometidos pelas mulheres. Não esquecemos de contextualizar o problema dos pecados mortais e principalmente sublinhar a associação que se fazia da mulher com a luxúria.

Ao nos direccionarmos para uma exposição da relação dos pecados mortais, como efeito de ilustração, utilizamos, para além de textos referentes às mulheres, contidos nas fontes, textos no qual os personagens em questão eram frades tentados a cometer os pecados por nós analisados.

Por ser motivo de insistentes ensinamentos e conter diversas narrativas abrimos uma análise mais pormenorizada para o pecado da luxúria. Apareceram-nos diversas mulheres que sofreram algum tipo de castigo ou advertência por não se comportarem adequadamente. Expusemos aí algumas narrativas contidas nas fontes no intuito de mostrar a visão da Ordem Franciscana sobre este pecado especificamente.

Finalmente, através das fontes seleccionadas expusemos a tipologia feminina essencial presente em cada uma das obras. Apareceram-nos então, as santas, as pecadoras, as devotas, as religiosas, as boas donas e as mulheres más... Mulheres cristãs e não-cristãs. E o olhar deles mostrou-nos elas, o que não nos impediu de enxergá-las dentro do seu quotidiano. A visão sobre elas pode ter sido limitada pelos olhos deles, mas não nos tirou o privilégio de ver um pouco do mundo delas e algumas das suas aspirações.

NOTAS

3 Paulo na sua carta aos romanos afirma que: "Deus, enviando seu filho em semelhança da carne do pecado, pelo pecado condenou o pecado", ou seja, o Filho de Deus nasceu através de uma mulher e da forma como todos os pecadores nasceram, mas não foi concebido por um acto de pecado o que anulou a sentença de morte da humanidade e criou a possibilidade de salvação para todos; Rm., 8, 3.

4 Refiro-me às admoestações de Paulo sobre a Salvação após o sacrifício de Cristo na cruz; Ef., 2, 1-10.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA SAGRADA, São Paulo, Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

ABREU, Maria Zina Gonçalves de, **O sagrado feminino**: da Pré-história à Idade Média, Lisboa, Edições Colibri, 2007.

AFONSO X. **Cantigas de Santa Maria** – Afonso X, o Sábio, Ed. Walter Mettmann, (Acta Universitatis Conimbrigensis), Coimbra, Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra,

1959, Vol. I, II, III e IV.
BOLTON, Brenda. **A Reforma na Idade Média**. Lisboa. Edições 70. 1983.
BROOKE, Christopher. **O casamento na Idade Média**. Mem Martins. Publicações Europa-América, 1989.
CASAGRANDE, Carla; VECCHIO, Silvana. Pecado. In Jacques Le Goff & Jean-Claude Schimitt (Orgs.). **Diccionario Razonado Del Occidente Medieval**. Madrid. Akal, 2003, pp. 637-645.
COELHO, Maria Helena da Cruz; VENTURA, Leontina. Os bens de Vataça – Visibilidade de uma existência. Coimbra. Separata da **Revista de História das Ideias** - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1987, Vol. 9.
COELHO, Maria Helena da Cruz; VENTURA, Leontina. A mulher como um bem e os bens da mulher, Coimbra, Separata de: **A mulher na sociedade portuguesa** – Colóquio, 1985.

COELHO, Maria Helena da Cruz; MARTINS, Rui Cunha. O monaquismo feminino cisterciense e a nobreza medieval portuguesa (séculos XIII-XIV). In **Theologica**, II Série, Vol. XXVIII, Fasc. 2, Braga, 1993, pp. 481-506.
COELHO, Maria Helena da Cruz. **Superstição, Fé e Milagres na Idade Média**. Coimbra. Tipografia Lousanense, 1995.
COSTA, P. Avelino de Jesus da. A Virgem Maria: Padroeira de Portugal na Idade Média, Lisboa, Separata da **Revista Lusitânia Sacra**, 1957, Tomo II.
CRÓNICA DA ORDEM DOS FRADES MENORES (1209-1285), Ed. José Joaquim Nunes, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1918, Vol. I e II.
CURTAYNE, Alice. **Santa Catarina de Sena**. Coimbra. Edições Quadrante, 1947.
DALARUM, Jacques. Olhares de Clérigos. In Klapisch-Zuber. Christiane (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente** – A Idade Média. Porto. Edições Afrontamento, 1990, pp. 29-63.
DIAS, Geraldo J. A. Coelho, O monaquismo feminino nas «Trevas da Idade Média»: o brilho das estrelas. In **CEMRI** – Em Torno da História das Mulheres (Centro de Estudos Pós-Graduados), Lisboa, Universidade Aberta, 2002, pp. 41-53.
DUBY, Georges; Perrot, Michelle. Escrever a História das Mulheres. In Klapisch-Zuber, Christiane (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente** – A Idade Média, Porto, Edições Afrontamento, 1990, pp. 7-8.
DUBY, Georges. **As Damas do séc. XII** – Eva e os Padres, Lisboa, Teorema, 1996.
DUBY, Georges. **As Damas do séc. XII** – Heloísa, Leonor, Isolda e muitas outras, Lisboa, Teorema, 1995.
FONTES DOMINICANAS, As Vidas dos Irmãos de Fr. Gerardo de Franchet, Fátima, Edição do Secretariado Provincial, 1990.
FONTES FRANCISCANAS II – **Santa Clara de Assis**: Escritos, Biografias e Documentos, Ed. Fr. José António Correia Pereira, Braga, Editorial Franciscana, 2.ª ed., 1996.
FERRERES, Rafael D. **Enciclopedia de la Religión Católica**. Barcelona, Dalmau y Jover, 1953.
FONSECA, Fernando Taveira da. Notas acerca do pensamento religioso sobre a mulher:

um sermão do século XVII. In **Actas do colóquio** – A mulher na sociedade portuguesa: visão histórica e perspectivas actuais. Coimbra. Instituto de História Económica e Social – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Vol. II, 1986, pp. 115-134.
FRUGONI, Chiara. A mulher nas imagens - a mulher imaginada. In Klapisch-Zuber, Christiane (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente** – A Idade Média, Porto, Edições Afrontamento, 1990, pp. 461-511.
GASPAR, Maria do Rosário F. **Clara a constelação e o signo**: vida e espiritualidade de Santa Clara de Assis, Águeda, Paulinas, 2004.
GATIER, Pierre-Louis. Mulheres no Deserto? In Berlioz, Jacques (Org.). **Monges e Religiosos na Idade Média**, Lisboa, Terramar, 1994, pp. 169-183.
GOMES, Saul António. A religião dos clérigos: vivências espirituais, elaboração doutrinal e transmissão cultural. In Carlos Moreira Azevedo (dir.). **História Religiosa de Portugal**, Rio do Mouro, Círculo de Leitores, Vol. I, 2000, pp. 339-421.
HERMITE-LECLERQ, Paulette L'. A ordem feudal (séculos XI – XII). In Klapisch-Zuber, Christiane (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente** – A Idade Média, Porto, Edições Afrontamento, 1990, pp. 273-329.
JEANNET, Claire-Pascale. **Santa Clara de Assis**. Braga. Editorial Franciscana, 1989.
Klapicch-Zuber, Christiane. A Mulher e a Família. In Le Goff, Jacques (Dir.). **O Homem Medieval**. Lisboa. Editorial Presença, 1989, pp. 193-208.
JÚNIOR, Hilário Franco. **A serpente, espelho de Eva**: iconografia, analogia e misoginia em fins da Idade Média. Lisboa. Medievalista, 2020.
Klapicch-Zuber, Christiane. **História das Mulheres no Ocidente** – A Idade Média, Porto, Edições Afrontamento, 1990.
Klapicch-Zuber, Christiane. Masculino/Femenino. In Jacques Le Goff & Jean-Claude Schimitt (Orgs.). **Diccionario Razonado Del Occidente Medieval**. Madrid. Akal, 2003, pp. 507-516.
LACORDAIRE OP, H. D. **Vida de S. Domingos**. Senhora da Hora. Edições Praedicare, 2003.
MADAHIL, António Gomes da Rocha. **Tratado da Vida e Martírio dos Cinco Mártires de Marrocos**. Coimbra. Imprensa da Universidade, 1928.
MARQUES, Maria Alegria Fernandes. **Estudos sobre a Ordem de Cister em Portugal**, Lisboa. Edições Colibri, 1998.
MARTINS, Mário, O Ciclo Franciscano na Nossa Espiritualidade Medieval, Separata de **Biblos**, Vol. XXVII, Coimbra, Coimbra Editora, 1951.
MATTOSO, José, A mulher e a família. In **Actas do colóquio** – A mulher na sociedade portuguesa: visão histórica e perspectivas actuais, Coimbra, Instituto de História Económica e Social – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Vol. I, 1986, pp. 35-49.
MINOIS, Georges. **As Origens do Mal**. Lisboa. Teorema, 2004.
NASCIMENTO, Aires A. **Milagres Medievais**. Lisboa. Edições Colibri, 2004.
OLIVEIRA, Ana Rodrigues. A imagem da mulher nas crónicas medievais. In **Faces de Eva**: Estudos sobre a mulher, Lisboa, Edições Colibri, 2001, pp. 131-147.
OLIVEIRA, Ana Rodrigues. **As representações da mulher na cronística medieval**

portuguesa (sécs. XII a XIV), Cascais, Patrimonia, 2000.

OPITZ, Claudia. O quotidiano da mulher no final da Idade Média (1250 – 1500). In Klapisch-Zuber, Christiane (Dir.). **História das Mulheres no Ocidente** – A Idade Média. Porto. Edições Afrontamento, 1990, pp. 353-435.

PARISSE, Michel, As Freiras. In Berlioz, Jacques (Org.). **Monges e Religiosos na Idade Média**. Lisboa, Terramar, 1994, pp. 185-200.

PEREIRA, Jairzinho Lopes. Propter Peccatum Originale: O pecado Original e a Natureza Humana em Agostinho e Lutero - Breves Considerações, Coimbra, Separata de Estudos da **Revista do Centro Académico de Democracia Cristã**, 2006, Nova Série Nº 6.

PERNOUD, Regine. **A mulher no tempo das catedrais.** Lisboa. Gradiva, 1980.

PILOSU, Mario. **A mulher, a luxúria e a Igreja na Idade Média**. Lisboa. Editorial Estampa, 1995.

ROSA, Maria de Lurdes. A religião no século: vivências e dovoções dos leigos. In Carlos Moreira Azevedo (dir.). **História Religiosa de Portugal**, Rio do Mouro, Círculo de Leitores, Vol. I, 2000, pp. 423-510.

ROUCHE, Michel. Mitos e Mistérios: da Antiguidade ao mundo medieval. In Duby, Georges (Dir.); Perrot, Michelle. **Imagens da Mulher**. Porto. Afrontamento, 1992, pp. 35-67.

SANTA CATALINA DE SIENA, **El dialogo**, Trad. Angel Morta, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1955.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2004.

SANTO AGOSTINHO. **Diálogo sobre o Livre Arbítrio**, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000.

SANTO TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o Ensino** (De magistro), os sete pecados capitais, São Paulo, Martins Fontes, 2004.

SARANYANA, Josep-Ignasi. **La discusión medieval sobre la condición femenina** (Siglos VIII al XIII). Salamanca, Universidad Pontificia, 1997.

TAVARES, Maria José Ferro. A mulher e a sua condição na Idade Média portuguesa: da legislação à realidade. In **CEMRI** – Em Torno da História das Mulheres, Centro de Estudos Pós-Graduados, Lisboa, Universidade Aberta, 1998, pp. 67-83.

DOI: https://doi.org/10.18817/26755122.26.3.2022.3087 :

ABORDAGENS EDUCATIVAS DA ÁGUA E BNCC: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DE UMA CARTILHA DIDÁTICA

EDUCATIONAL APPROACHES TO WATER AND BNCC: PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A DIDACTIC BOOKLET

ENFOQUES EDUCATIVOS DEL AGUA Y DE LA BNCC: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DE UNA CARTILLA DIDÁCTICA

Delaine Motta Lanes[1]
Francisca Marli Rodrigues de Andrade[2]
Jean Carlos Miranda[3]

RESUMO: A água é um bem natural de extrema importância para a vida no planeta Terra. Contudo, em função das ações humanas que contaminam e poluem o ambiente, esse bem encontra-se ameaçado. Diante desse cenário, resulta evidente a necessidade de incluir as abordagens pedagógicas sobre a água nas escolas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo consiste em: analisar as potencialidades pedagógicas da cartilha didática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza", no que diz respeito às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre os resultados mais significativos dessa análise, o artigo evidencia os elementos que proporcionam o desenvolvimento de cinquenta e três habilidades diretas que são acionadas na cartilha, as quais estão agrupadas nas dez competências sinalizadas na BNCC. Essas competências e habilidades identificadas denotam que a cartilha pode ser um importante material didático a ser utilizado, dentro e fora das escolas, na abordagem da água.

Palavras-chave: Água. Cartilha didática. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT: Water is an extremely important natural resource for life on planet Earth. However, due to human actions that contaminate and pollute the environment, this asset is threatened. Given this scenario, the need to include pedagogical approaches to water in

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (PPGen/UFF). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7540-1165. E-mail: dlanes@id.uff.br

2 Professora Adjunta na área de Saúde e Meio Ambiente, vinculada ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino da UFF (PPGen/UFF). Coordenadora do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6450-5911. E-mail: marli_andrade@id.uff.br

3 Mestre em Biologia e Doutor em Ciências pela UERJ. Professor do Departamento de Ciências Exatas, Biológicas e da Terra (UFF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (UFF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (UERJ). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9852-8812. E-mail: jeanmiranda@id.uff.br

Artigo recebido em agosto de 2022 e aceito para publicação em outubro de 2022.

schools is evident. In this sense, the objective of this article is to: analyze the pedagogical potential of the didactic booklet "Water: essential to life, interdisciplinary by nature", with regard to the competencies provided for in the National Curricular Common Base (BNCC). Among the most significant results of this analysis, the article highlights the elements that provide the development of fifty-three direct skills that are activated in the booklet, which are grouped in the ten competencies indicated in the BNCC. These competencies and skills identified denote that the booklet can be an important teaching material to be used, inside and outside schools, in approaching water.

Keywords: Water. Didactic booklet. National Curricular Common Base (BNCC).

RESUMEN: El agua es un bien natural sumamente importante para la vida en el planeta Tierra. Sin embargo, debido a las acciones humanas que contaminan el medio ambiente, este bien se encuentra amenazado. Ante este escenario, se hace evidente la necesidad de incluir enfoques pedagógicos sobre el agua en las escuelas. En ese sentido, el objetivo de este artículo es: analizar el potencial pedagógico de la cartilla didáctica "Agua: esencial para la vida, interdisciplinar por naturaleza", en relación a las competencias previstas en la Base Común Curricular Nacional (BNCC). Entre los resultados más significativos de este análisis, el artículo destaca los elementos que propician el desarrollo de cincuenta y tres habilidades directas que están presentes en la cartilla, las cuales se agrupan en las diez competencias señaladas en la BNCC. Estas competencias y habilidades identificadas denotan que la cartilla puede ser un material didáctico importante para ser utilizado, dentro y fuera de las escuelas, en el abordaje del agua.

Palabras clave: Agua. Cartilla didáctica. Base Común Curricular Nacional (BNCC).

INTRODUÇÃO

Cerca de 71% do planeta Terra é coberto por água (GRASSI, 2001; GÓMEZ-GÓMES, DANGLOT-BANCK; VEJA-FRANCO, 2010; SOUZA; AMBROGI, 2019). Esse bem natural é indispensável à vida dos seres vivos e ao funcionamento do planeta. Embora presente no planeta Terra em grandes percentuais, sua distribuição se dá de forma bastante irregular, uma vez que "o maior volume é de água salgada e somente 2,5% são de água doce", própria para o consumo (SOUZA; AMBROGI, 2019, p. 3). Contudo "dos 2,5% de água doce, a maior parte (69%) é de difícil acesso, pois está concentrada nas geleiras, 30% são águas subterrâneas (armazenadas em aquíferos) e 1% encontra-se nos rios" (BRASIL, 2020). Esses dados evidenciam que a quantidade de água disponível para o consumo é limitada, o que demanda processos educativos das formas de cuidado e proteção.

As possibilidades educativas de cuidado e proteção da água são imprescindíveis nas escolas e fora delas, uma vez que o funcionamento das sociedades e dos ecossistemas depende desse bem natural para sua manutenção (SOUZA; AMBROGI, 2019). O Brasil

configura-se como um dos países com maior reserva de água no cenário mundial, concentrando cerca de 12% da água doce do planeta e 200 mil microbacias distribuídas em 12 regiões hidrográficas (BRAGA *et al.*, 2008; SOUZA; AMBROGI, 2019). Diante de um cenário aparentemente tão rico e abundante, Bacci e Pataca (2008) ressaltam que o país enfrenta problemas de escassez hídrica, uma vez que a água, no decorrer do tempo, passou a ser vista como recurso hídrico e não mais como um bem natural. Essa concepção de água, enquanto recurso, tem provocado um esgotamento desse precioso bem, em função das seguintes situações: distribuição irregular, poluição, mau uso e/ou uso indiscriminado na agricultura e indústria, aumento da população, desmatamento, mudanças climáticas, problemas na gestão dos recursos hídricos, entre outros. Esses fatores colaboram com uma oferta, cada vez menor, de água potável.

Todas as situações elencadas anteriormente fazem com que o Brasil, mesmo com grandes reservas, esteja vivenciando uma grave crise hídrica (VERIATO *et al.*, 2015; SILVA, 2018). Diante dessa realidade, a proposta desse artigo consiste em: analisar as potencialidades pedagógicas da cartilha didática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza"[4] (LANES; MIRANDA; ANDRADE, 2021), no que diz respeito às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O propósito da pesquisa que originou esse texto tem como ponto de partida as conclusões do estudo *Education at a Glance* (2020), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais destacam que os investimentos expressivos na educação brasileira, de fato, não se refletem diretamente na realidade dos estudantes (OECD, 2020). Esse estudo, posterior e contemporâneo a outras pesquisas, indica que existe um cenário muito forte de precarização das escolas públicas e, consequentemente, grande carência de recursos e materiais didáticos que possam auxiliar aos professores e alunos (NICOLA; PANIZ, 2016; PARO, 2017; ANDRADE; RODRIGUES, 2020).

A carência de recursos e materiais didáticos nas escolas é uma questão também estudada no campo da Educação Ambiental (ANDRADE; FERNANDES, 2022). Conforme sinalizou Dias (2018, p. 8), "um dos grandes desafios enfrentados por professores da Educação Básica é a falta de material didático sobre questões ambientais para serem utilizados no dia a dia escolar". No contexto de carência materiais didáticos voltados à Educação Ambiental e à abordagem da água, a possibilidade de analisar as potencialidades pedagógicas de um material específico, sobre ambas as temáticas, levou-nos à cartilha de Educação Ambiental "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza". A pertinência dessa análise ganha outros significados se considerarmos que, no século passado, o uso de cartilhas se tornou o instrumento pedagógico de maior utilização nas escolas primárias brasileiras (COLLARES, 2015).

No decorrer da história sobre o uso das cartilhas, é possível encontrar narrativas que indicam que a sua aplicação está fortemente marcada como ferramenta pedagógica. Na concepção de Lepick, Cunha e Moraes (2018), nas décadas passadas – antes da massificação das tecnologias – os professores e profissionais da educação deram grande importância aos materiais pedagógicos e condicionaram o sucesso escolar ao seu uso. Nesse contexto, a

cartilha se tornou material de referência e ferramenta crucial no processo de alfabetização, chegando a ser considerada elemento que "garantiria a concretização do aprendizado da leitura e da escrita" (LEPICK; CUNHA; MORAES, 2018, p. 194). Sobre esse tema, Amâncio (2002, p. 14) enfatiza que "a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural". Nas palavras de outros pesquisadores, chegando a se constituir em *objetos culturais* (ROCHA; SOMOZA, 2012).

Ao longo de anos, as cartilhas de alfabetização e seus métodos de ensino foram, gradativamente, substituídos (PERES; VAHL; THIE, 2016; LEPICK; CUNHA; MORAES, 2018). O processo de alfabetização passou por mudanças estruturais profundas, uma vez que novos estudos, métodos e pensamentos trouxeram outras visões e perspectivas acerca do tema, o que balizou novas metodologias consideradas mais adequadas aos diferentes níveis de escolaridade (PERES; VAHL; THIE, 2016; VIEIRA, 2017; LEPICK; CUNHA; MORAES, 2018). Entretanto, da mesma forma que a cartilha no processo de alfabetização escolar perdeu espaço, cresceu o uso de variadas formas de cartilhas de cunho pedagógico com a finalidade de informar sobre determinado assunto nas diversas áreas e segmentos. De acordo com Marteis, Makowski e Santos (2011, p. 1), "as cartilhas são instrumentos utilizados para informar a população, geralmente em campanhas publicitárias, e muitas vezes utilizando textos didáticos e informativos".

A possibilidade de tratar questões técnicas de maneira simples e divertida é outra vantagem apresentada pelas cartilhas. Nesse sentido, Dias (2018, p. 10) reconhece que "o uso do lúdico pode ser dito como um aliado para o ensino, pois tem o poder de despertar a atenção das crianças e com isso colaborar no processo de construção do conhecimento". Ademais, a cartilha temática mostra- se como uma forma viável de recurso a ser utilizado, sobretudo porque, como sinalizou Caimi (2017, p. 49), muitos dos livros didáticos que estão disponíveis ao uso nas escolas apresentam linguagem pouco atraente ao universo infanto-juvenil; ou seja, "a linguagem empregada nos livros é demasiadamente acadêmica e complexa, distante das condições dos alunos".

O uso de diferentes métodos e materiais didáticos, principalmente na abordagem da Educação Ambiental e da água, corrobora na atratividade e podem se tornar úteis e colaborativos nas aulas para que a aprendizagem de novos conhecimentos aconteça (DIAS, 2018). Outro aspecto a se observar é que alguns temas ambientais fundamentais, básicos e necessários são muitas vezes negligenciados nos livros didáticos (ANDRADE; FERNANDES, 2022). Além disso, em alguns casos, os temas são abordados de forma superficial ou simplesmente são ignorados, criando no corpo discente a falsa impressão de tratar-se de algo menor ou sem importância (MARPICA; LOGAREZZI, 2010; GRETER; UHMANN, 2014; SILVA, 2021). Tais questões podem desvincular, mesmo que implicitamente, a compreensão dos problemas ambientais atuais e, por conseguinte, influenciar negativamente na tomada de atitudes.

METODOLOGIA

A produção de materiais e de ferramentas pedagógicas que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem é tarefa fundamental, não apenas, no cotidiano das escolas. Por essa razão, buscamos analisar as contribuições educativas de um material didático específico – a cartilha "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza"– que coloca em destaque a questão hídrica em diferentes perspectivas. A importância dessa proposta de pesquisa se concretiza no reconhecimento de que as cartilhas assumiram um novo significado no cenário educativo atual. De acordo com Barbosa, Alonso e Viana (2004), as cartilhas de cunho temático vêm ganhando cada vez mais espaço e destaque como recurso pedagógico, tendo um novo papel no universo escolar. Principalmente no âmbito educativo, as cartilhas constituem-se em "materiais informativos e educativos sobre os mais diversos assuntos" (GIORDANI, 2020, p. 7).

Do ponto de vista de Giordani (2020, p. 4), "entende-se cartilha como um material que expõe de forma leve e dinâmica um conteúdo". Ela deve apresentar texto, imagens e/ou ilustrações coloridas. Além disso, pode conter jogos, passatempos, tirinhas, entre outros". A pesquisa de Costa (2014) indica que as cartilhas podem servir como veículos facilitadores de acesso à informação e, assim, estreitadoras de caminhos na comunicação entre estudantes e os conhecimentos, já que as mesmas são revestidas de caráter mais proximal e dialógico com o seu público-alvo. Nas cartilhas, esse diálogo precisa ser amplo e profícuo, de modo a priorizar a objetividade e as especificidades das questões trabalhadas (GIORDANI, 2020, p. 4).

Dada a importância pedagógica atribuída pela literatura às cartilhas de cunho temático, consideramos relevante a proposição desta pesquisa que estuda um material didático em especial e suas potencialidades na difusão de informações sobre os problemas ambientais atuais e, em especial, sobre a temática da água. A associação desses dois temas de pesquisa – cartilha e água – se situa em um contexto que reconhece a relevância local e global de fortalecimento das práticas de Educação Ambiental, diante de uma crise hídrica que se instalou em vários territórios no Brasil e em outras partes do planeta. Não por acaso, Silva (2018, p. 14) alertou que a "crise hídrica mundial que compromete a oferta de água, para a manutenção das atividades humanas tem sido cada vez mais intensa". Portanto, essa problemática precisa ser debatida em vários espaços da sociedade, o que inclui as escolas, já que "é indiscutível a importância da água para vida no planeta" (VERIATO et al., 2015, p.17-18).

Ao levarmos em consideração os pontos apresentados pela literatura que estuda as temáticas água e cartilha didática, na construção metodológica desta pesquisa, estabelecemos a abordagem da pesquisa qualitativa, com enfoque na análise documental. Nossa opção pela pesquisa qualitativa tem como ponto de partida a ideia de que a mesma "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p. 14). Em outras palavras, a pesquisa qualitativa busca munir-se de elementos para

tentar explicar fenômenos dentro de seus contextos, entre esses elementos encontram-se as diferentes fontes documentais.

A compreensão de análise documental que orientou a pesquisa tem como base a ideia de que "a pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa" (LARA; MOLINA, 2011, p. 166). Logo, as fontes documentais são compreendidas como todo tipo de material documental que forneça informações necessárias para o estudo ou investigação sobre uma determinada temática (NUNES, 2005). Tomando esses argumentos como premissas, a pesquisa estabeleceu como fontes documentais a cartilha "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza", associando-a às competências educativas sinalizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No âmbito dos marcos normativos da educação brasileira:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).

A proposta de análise da cartilha, associada às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como finalidade compreender as potencialidades educativas desse recurso didático. Pois, a BNCC está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996) (BRASIL, 1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018), entre outros documentos oficiais que orientam e organizam os componentes educativos. Desse modo, a proposta de análise pensada a partir da BNCC pode ajudar a elucidar as potencialidades e as fragilidades desse material didático. Por essa razão, na construção metodológica da proposta de análise, estabelecemos como categoria macro: a Estrutura didática da Cartilha. Essa categoria sinaliza a forma de organização da cartilha, revelando, portanto, outras categorias mais específicas, tais como:

- *As dimensões temáticas*: refere-se às dimensões mais amplas que servem de "guarda-chuva" para abrigar os tópicos que dialogam de forma mais direta e, portanto, indicam as afiliações desses tópicos aos diferentes campos científicos.
- *Tópicos abordados*: diz respeito aos títulos dos assuntos que orientam o índice da cartilha.
- *Os objetivos elencados*: estão relacionados à proposta pedagógica que a cartilha se propõe, estabelecendo objetivos educativos e formativos.
- *As competências previstas na BNCC*: faz relação às competências – gerais e específicas – agrupadas em habilidades que estão voltadas à temática ambiental e, especialmente, à abordagem da água.
- *Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) acionados*: traduz as preocupações dos organismos internacionais sobre um conjunto de aspectos econômicos, sociais e ambientais. Essas preocupações contemplam, também, a temática da água que está

incluída na Agenda 2030 – uma agenda de trabalho com 17 ODS acordados pelos países signatários da ONU, em um compromisso multilateral e voluntário, para alcançar um desenvolvimento sustentável em favor da humanidade.

As cinco categorias analíticas apresentadas contemplam um conjunto amplo de possibilidades de análises da cartilha temática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza". Contudo, nesse artigo, apresentaremos os resultados relacionados à categoria que prioriza as competências previstas na BNCC. A construção dessa categoria de análise foi pautada no entendimento que a competência é definida por meio da "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8). Entre essas demandas complexas encontram-se os desafios ambientais atuais; ou seja, um conjunto de problemáticas emergenciais que ameaçam as condições ambientais necessárias à vida humana e de outras espécies.

Para além dos desafios ambientais atuais – inseridos na pauta das demandas complexas – a BNCC destaca que ao longo da Educação Básica, os estudantes devem desenvolver dez competências gerais, essenciais ao seu processo de ensino e aprendizagem para uma formação humana integral, sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018). O desenvolvimento dessas competências está diretamente relacionado à formação de professores, à organização e composição curricular e aos materiais didáticos que orientam os percursos formativos de estudantes, o que inclui os livros e as cartilhas didáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O debate científico sobre questões relacionadas à água tem ganhado cada vez mais notoriedade no cenário mundial, dado que "apesar de imensuráveis, os impactos socioambientais e econômicos da crise da água já emergiram ao mesmo tempo em que os conflitos pelo seu uso estão cada vez mais acirrados" (JACOBI; CIBIM; LEÃO, 2015, p. 37). À medida que a crise hídrica se intensifica, crescem as pressões pela tomada de medidas educativas, dentre outras, capazes de mitigar os efeitos dessa crise. Nesse cenário, o papel da educação consiste, em outros aspectos, em ampliar o nível de informação sobre a água nas escolas e fora delas, por meio de abordagens educativas e de materiais didáticos. Isso direcionou o objetivo desta pesquisa na construção de um estudo sobre cartilha temática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza". A proposta dos pontos elencados neste estudo pode ser visualizada no Quadro 1. Posteriormente, especificaremos as análises voltadas às competências previstas na BNCC que são contempladas nesse recurso didático.

Quadro 1. Estrutura didática da cartilha.

PÚBLICO ALVO: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS				
Dimensões	**Tópicos / Temas**	**Objetivos**	**BNCC - Competências Gerais**	**17 ODS**
Água como bem natural	• A água no planeta terra • A água como fonte de energia • Bacias hidrográficas brasileiras • Ciclo hidrológico • Estados físicos da água • Composição química da água • Para saber um pouco mais • Atividades	• Proporcionar a compreensão da água como patrimônio natural do planeta que garante a existência e o equilíbrio da biosfera a fim de reconhecer a necessidade de conservá-la e preservá-la para manutenção da vida.	• Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. • Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. • Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. • Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	• ODS 6: Água Potável e Saneamento • Assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e saneamento para todos • 6.b - Apoiar e fortalecer a participação das comunidades locais, para melhorar a gestão da água e do saneamento.
Água em uma perspectiva histórica e cultural	• Declaração universal dos direitos da água • A utilização da água ao longo da história • O uso da água em diversos setores • A água e o turismo • A água e o sagrado • O simbolismo da água nas religiões • Água virtual • Valor de água consumido por setor • Água na arte • Atividades	• Oportunizar a identificação da presença histórica da água no cotidiano de modo a garantir o reconhecimento de sua importância como recurso indispensável à vida no planeta nos mais diferentes usos e variados setores.		
Água e saúde	• A água no corpo humano • Funções da água no corpo humano • A água como fonte medicinal • Água e atividades físicas • Doenças de veiculação hídrica • Atividades	• Capacitar os alunos para reconhecerem a importância e a influência da água para o funcionamento adequado e equilibrado de todas as funções do corpo humano.		
Água e educação	• A água e a sustentabilidade • Água e educação • Atividades	• Promover a conscientização sobre a escassez da água potável, sobre seu uso sustentável e a urgente necessidade de se buscar estratégias para amenizar e/ou solucionar os problemas hídricos.		

Fonte: Elaborado pelos autores. Dados da pesquisa.

A cartilha contém 52 páginas e aborda interesses locais do estado do Rio de Janeiro; mas, também, dialoga com outras realidades brasileiras e de outros países. Com a finalidade de ser um recurso didático a ser trabalhado também nas escolas, sob a ótica interdisciplinar da Educação Ambiental, a cartilha alinha o seu conteúdo às propostas educativas previstas em documentos oficiais, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2030. Em nossas análises, identificamos que a cartilha está estruturada em quatro dimensões temáticas que descrevem diferentes enfoques da água; ou seja, suas características, nuances, formas de uso, especificidades apresentadas, entre outras. Tais dimensões se subdividem em vinte e três tópicos, onde cada tópico apresenta um conteúdo relativo ao tema água dentro da conjuntura temática do grupo.

A divisão do material em tópicos oportuniza ao leitor, se olharmos do ponto de vista das conclusões de Sabino (2016), uma melhor retenção da informação na memória em longo prazo, uma vez que converte informações complexas e longas em partes menores e, portanto, de mais fácil entendimento. Cabe ressaltar que, embora as quatro dimensões temáticas dialoguem entre si, a cartilha apresenta uma divisão para contemplar um enfoque maior sobre cada tópico, de acordo com o aspecto considerado na dimensão categórica. Outro aspecto relevante que merece destaque, consiste nas atividades que podem reforçar a aprendizagem dos estudantes e, também, proporcionar um espaço de discussão, análise e reflexão sobre as questões tratadas. Além disso, a cartilha propõe atividades que atribuem ao conteúdo a ludicidade e a leveza na abordagem do assunto. Na visão de Fialho (2007), a exploração desse aspecto lúdico na organização dos tópicos pode contribuir na elaboração de conceitos e na consolidação da aprendizagem.

A Cartilha e as habilidades previstas na BNCC

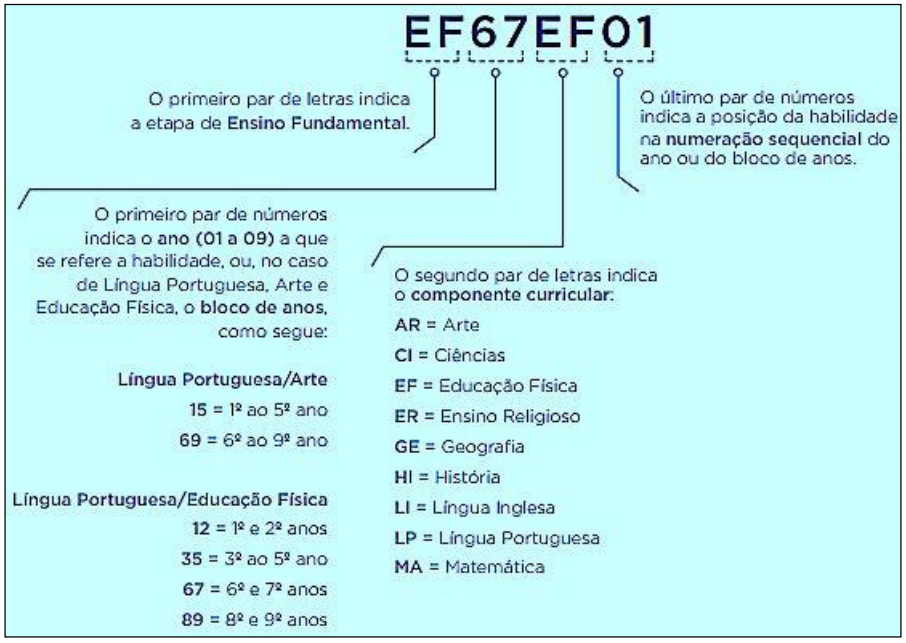
A BNCC, na sua terceira e última versão para o Ensino Fundamental (2017) e para o Ensino Médio (2018), estabelece competências – gerais e específicas – e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica em todas as disciplinas (BRASIL, 2018). A sua implementação na Educação Básica contraria as críticas advindas do âmbito acadêmico, já que estas denunciam a grande presença de representantes do empresariado e, ao tempo, a pouca participação efetiva de educandos e educadores no seu processo de elaboração (SAVIANI, 2013; MACEDO, 2014). Mesmo assim, sob uma narrativa governista e com interesses do mercado e de organismos internacionais diversos, esse documento sinaliza o seu propósito de oferecer mais qualidade e trazer equidade para a Educação, por meio de competências e habilidades (BRANCO *et al,* 2019). Nessa nova conjuntura, apresenta-se um outro cenário que influencia a reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica, pautado em conhecimentos e aprendizagens essenciais que serão previstas na BNCC.

Com as novas indicações e propostas educativas nacionais, a BNCC fomenta e sugere alterações em campos diversos, tais como: formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos (BRANCO *et al,* 2019). No âmbito da elaboração de conteúdos, os materiais didáticos que pretendem fazer parte dos processos pedagógicos escolarizados também precisam incluir as dez competências gerais contempladas nesse documento.

Essas competências foram organizadas em habilidades que formam três grandes campos: construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores (BRASIL, 2018). Alguns desses campos, conforme descreveremos mais adiante, foram identificados na cartilha temática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza". Essa identificação foi orientada pelos seguintes fragmentos da BNCC:

> Cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; [...] condições necessárias para a manutenção da vida no planeta; [...] como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente; [...] na cooperação e na sustentabilidade"; e "bem-estar, relação com o meio ambiente. (BRASIL, 2018, p. 9, 329 467, 488)

Na visão de Silva (2018, p. 43), "a BNCC sugere um ensino que busque promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio de uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro". Para além disso, esse documento enfatiza a necessidade de as escolas trabalharem os conteúdos complementares para atender as necessidades de estudantes em diferentes contextos (BRANCO *et al,* 2019). A BNCC agrupa um conjunto de preocupações pertinentes aos recursos didáticos, tais como: a) os recursos didáticos devem ser contextualizados, conectados e significativos à realidade territorial e temporal dos estudantes; b) as estratégias didático-pedagógicas devem colocar em prática as situações e procedimentos diferenciados para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; c) as habilidades devem expressar, de forma efetiva, as aprendizagens essenciais que precisam ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2018). Tais preocupações estão detalhadas, na BNCC, de acordo com um código alfanumérico das habilidades, representado na Figura 1.



Fonte: (BRASIL, 2018, p. 30).

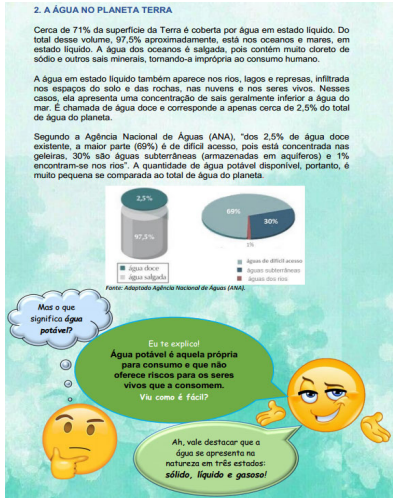
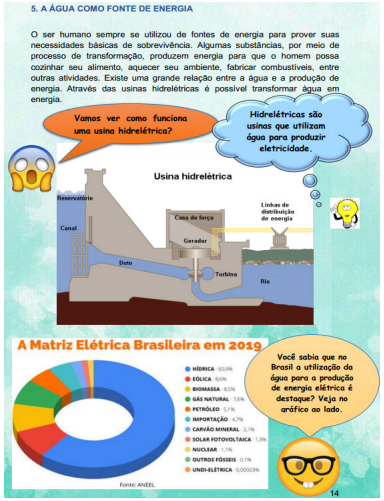
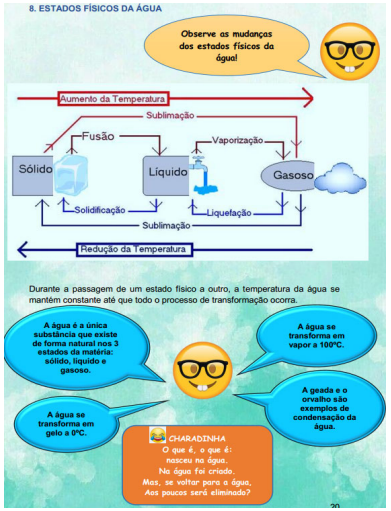
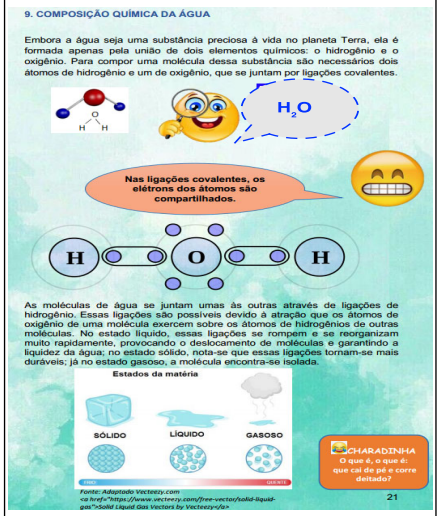
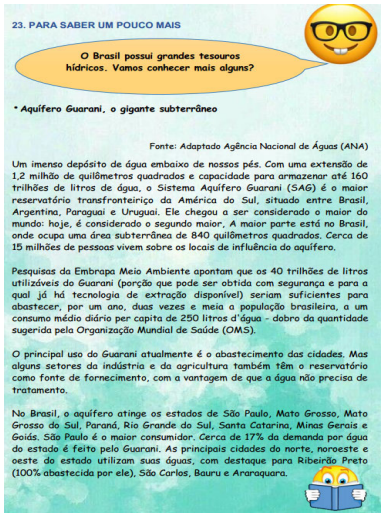
Figura 1. Código alfanumérico das habilidades da BNCC.

A estrutura apresentada pela BNCC, em relação às habilidades, foi determinante no processo de análise da cartilha didática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza". A análise foi realizada com base nos seguintes processos: individualização das habilidades, diferenciação dos componentes curriculares e associação desses componentes aos anos do Ensino Fundamental. No processo de análise e organização dos dados realizamos agrupamentos, estabelecendo quatro dimensões temáticas, a saber: a) água como bem natural; b) água em uma perspectiva histórica e cultural; c) água e saúde; d) água e educação. Adotamos essa estratégia metodológica levando em consideração a proposta de Silva (2018), ao enfatizar a importância de ao desenvolver um produto educacional – neste caso a cartilha – é necessário que tal produto esteja em conformidade com os documentos oficiais que orientam as políticas educativas para, assim, produzir um melhor desenvolvimento da aprendizagem. As análises de cada uma dessas dimensões serão apresentadas a seguir.

Água como bem natural

A dimensão "água como bem natural" – enquanto categoria analítica – foi construída com base em 8 (oito) tópicos que, dentro do contexto abordado, procuram evidenciar os seguintes aspectos: água no planeta terra (p. 7); a água como fonte de energia (14); bacias hidrográficas brasileiras (p. 15); ciclo hidrológico (p. 16); estados físicos da água (p. 20); composição química da água (p. 21); para saber um pouco mais (p. 47); e, atividades (p. 08, 12, 17, 18, 22, 38 e 46). Esses tópicos, na referida cartilha, foram contextualizados e colocados em diálogo de forma interdisciplinar. Portanto, tais tópicos enfatizam várias questões, entre elas a disponibilidade hídrica do Brasil, destacando-o como grande reservatório mundial de água doce. Nesse sentido, a cartilha ressaltou, também, as variadas bacias hidrográficas brasileiras e os grandes aquíferos: Guarani e Alter do Chão – o maior do planeta. Os tópicos evocados e as suas habilidades previstas na BNCC podem ser observados nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2. Dimensão: Água como bem natural.

Água como bem natural: imagem das páginas			
			
			

Fonte: Elaborado pelos autores (cartilha, p. 07, 14, 15, 16, 20, 21 e 47).

Quadro 3. Habilidades previstas na BNCC presentes na Dimensão "Água como bem natural".

BNCC - Habilidades	Componentes curriculares	Anos de escolaridade
(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	Ciências	6º
(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.	Ciências	7º
(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.	Ciências	8º
(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.	Ciências	8º
(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.	Ciências	9º
(EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.	Ciências	9º
(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	Geografia	6º
(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.	Geografia	8º
(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Geografia	9º
(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Geografia	9º
(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráficos	Matemática	6º
(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Matemática	6º
(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	Língua Portuguesa	8º

Fonte: Elaborado pelos autores. Dados da pesquisa.

A abordagem do tema da água, nas escolas, a partir das ferramentas político-pedagógicas da Educação Ambiental, apresenta-se como um desafio pela carência de materiais didáticos (FREITAS; MARIN, 2015; DIAS, 2016; MENESES; FONSECA; PEDREIRA, 2020; SANTOS; JUSTINA, 2020). Eis, pois, a importância de se trabalhar esse tema no Ensino Fundamental, proporcionando aos estudantes acesso à informação e ao conhecimento que possam levar aos processos de conscientização ambiental. Concordamos com Ananias e Marin (2014, p. 2775) que é preciso conhecer sobre o tema e sua realidade para poder atuar sobre ela, uma vez que "sem a problematização das questões ambientais no contexto escolar, e principalmente daquelas relativas à água, as modificações previstas para a vida dos indivíduos pode não acontecer de maneira efetiva e integrada". Assim, a cartilha didática analisada desempenha um papel fundamental para ajudar na construção de uma nova consciência sobre a visão da água como bem natural.

A cartilha analisada propõe que a escola e os recursos didáticos precisam olhar para a água não apenas como um conteúdo a ser tratado somente nas disciplinas de Geografia e/ou Ciências (FREITAS; MARIN, 2015). Essa cartilha indica que existe a possibilidade de os recursos didáticos apresentarem alternativas concretas para a ampliação e compreensão de que a água é um elemento integrador e unificador e, portanto, sua abordagem educativa precisa atender a ideia de totalidade e de interdisciplinaridade. Concordamos que os recursos didáticos podem promover um diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente curricular acolhe as contribuições dos outros (BRASIL, 2019). Nesse sentido, as competências previstas na BNCC, agrupadas em habilidades como mostra o Quadro 3, deixam um campo aberto de possibilidades para se trabalhar a temática da água em seus aspectos físicos para além de uma disciplina isolada ou uma série/ano de escolaridade.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 2 e 3, a cartilha "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza" pode se tornar uma importante ferramenta de Educação Ambiental. A referida cartilha se apresenta como uma proposta didática voltada à obtenção de melhores resultados educativos, com o propósito de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, já que está embasada nos referenciais teóricos educacionais vigentes. Desse modo, é possível ressaltar que os tópicos tratados na dimensão "água como bem natural" contemplam 13 habilidades previstas na BNCC que podem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos componentes disciplinares de Ciências**,** Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Esses dados revelam as potencialidades disciplinares e interdisciplinares desse material; bem como, a diversidade dos temas que a mesma contempla.

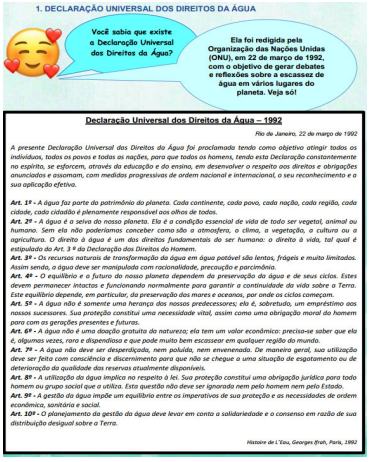
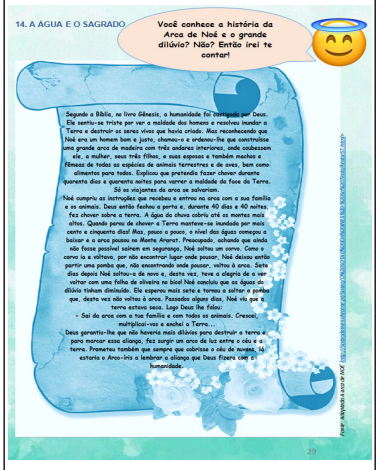
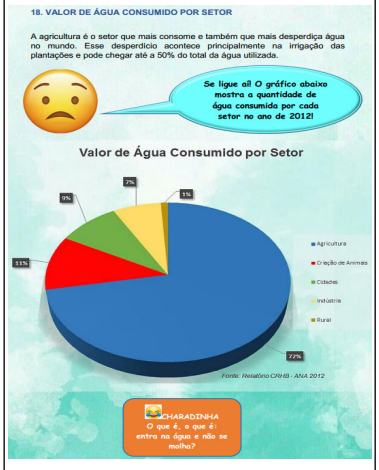
Água em uma perspectiva histórica e cultural

Ao longo da história das civilizações, a água tem ganhado cada vez mais usos e finalidades, uma vez que passou a ser tratada como recurso hídrico, explorada das mais variadas formas, e não mais como um bem da humanidade (BACCI; PATACA, 2008). Diante de uma crescente urbanização e globalização, com expressivo aumento da população

mundial e suas demandas, a exploração da água tem crescido de forma exponencial nas últimas décadas. Entretanto, Bacci e Pataca (2008, p. 211) alertam que "passamos a usá-la indiscriminadamente, encontrando sempre novos usos, sem avaliar as consequências ambientais em relação à quantidade e qualidade da água". Por esse motivo, torna-se oportuno dialogar nas escolas e fora delas, por meio de recursos didáticos, com questões que mostrem a água dentro de uma perspectiva histórica e cultural, para que os estudantes possam compreender a necessidade dos devidos cuidados para com esse bem natural.

A dimensão "Água em uma perspectiva histórica e cultural" reúne dez (10) tópicos, sendo eles: a Declaração Universal dos Direitos da Água (p. 06); a utilização da água ao longo da história (p. 09); o uso da água em diversos setores (p. 13); a água e o turismo (p. 27); a água e o sagrado (p. 29); o simbolismo da água nas religiões (p. 30); água virtual (p. 32); valor de água consumido por setor (p. 33); água na arte (p. 35); e, atividades (p. 12, 34, 37 e 46). A premissa estabelecida para a agrupação desses tópicos tem como base o argumento de Bacci e Pataca (2008, p. 212), quando enfatizam que é "necessário compreender a relação homem-natureza ao longo do tempo [...] a água é um tema amplo e pode ser tratado a partir de diferentes enfoques". Os tópicos contemplados e as habilidades previstas na BNCC, relacionadas à cartilha, podem ser observados nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4. Dimensão: Água em uma perspectiva histórica e cultural.

Água em uma perspectiva histórica e cultural: imagem das páginas		
		
		
		

Fonte: Elaborado pelos autores (Cartilha, p. 06, 09, 13, 27, 29, 30, 32, 33 e 35).

Quadro 5. Habilidades previstas na BNCC presentes na Dimensão "Água em uma perspectiva histórica e cultural".

BNCC - Habilidades	Componentes curriculares	Anos de escolaridade
(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.	Ciências	7º
(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).	Ciências	7º
(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Geografia	6º
(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Geografia	6º
(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	Geografia	6º
(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Geografia	6º
(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	Geografia	8º
(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Geografia	8º
(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	História	6º
(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	História	8º
(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	História	9º
(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.	Ensino Religioso	6º
(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.	Ensino Religioso	7º
(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).	Arte	6º ao 9º
(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Arte	6º ao 9º
(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.	Matemática	6º
(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.	Matemática	7º
(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.	Língua Portuguesa	6º ao 9º

Fonte: Elaborado pelos autores. Dados da pesquisa.

Os temas/tópicos agrupados na dimensão "Água em uma perspectiva histórica e cultural", visam tratar a temática da água dentro de uma construção alinhada à matriz de referência curricular da BNCC, conforme detalhado no Quadro 5, em consonância com diferentes disciplinas. A composição dessa dimensão dialoga com as ideias de Bacci e Pataca (2008, p. 112), quando enfatizam que a sociedade atual é "caracterizada por uma extrema fragmentação social e cultural e em que o conhecimento se apresenta cada vez mais compartimentado". Portanto, é fundamental buscar soluções pedagógicas para a grave crise ambiental que é vivenciada em diferentes contextos. Diante desse argumento, é possível pensar que a resposta para formação de uma consciência ambiental crítica, pautada em uma educação para a água, passe pela contextualização das questões ambientais; bem como, pela construção do conhecimento com base no diálogo entre as mais variadas disciplinas e no enriquecimento que cada uma delas pode ofertar ao tema.

Na dimensão "Água em uma perspectiva histórica e cultural" a cartilha apresenta algumas concepções da água que se aproximam aos argumentos partilhados por Souza e Ambrogi (2019, p. 3), precisamente a ideia de que "a água é o único recurso natural que tem a ver com todos os aspectos da civilização humana, desde o desenvolvimento agrícola e industrial aos valores culturais e religiosos arraigados na sociedade". Dessa forma, é preciso conceber seu estudo também na totalidade, na interdisciplinaridade, de modo a garantir maior aprofundamento, análises e discussões. Ademais, a cartilha buscou evidenciar a água como elemento presente em todos os setores da vida e também como elemento desenvolvedor e unificador da vida em sociedade, pois "todo o desenvolvimento do planeta se encontra associado à água" (NEVES, 2006, p. 10).

Em linhas gerais, a dimensão analisada contempla a água como um direito e uma responsabilidade de todos, apresentando a Declaração Universal dos Direitos da Água com o intuito de possibilitar, também, o contato inicial com textos normativos e legais. Essa dimensão contemplou 10 tópicos diversos que abrangem dezoito (18) habilidades previstas na BNCC. Essas habilidades podem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Ciências**,** Geografia, História, Ensino Religioso, Arte, Matemática e Língua Portuguesa. Em nossas análises, destacamos que essa dimensão representa, de forma expressiva, o potencial da cartilha em termos de interdisciplinaridade e de interseriação dos conteúdos. Para além, ao evocar temáticas tão sensíveis como a Declaração Universal dos Direitos da Água, a cartilha evoca o poder emancipador da educação; isto é, "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1996, p. 61).

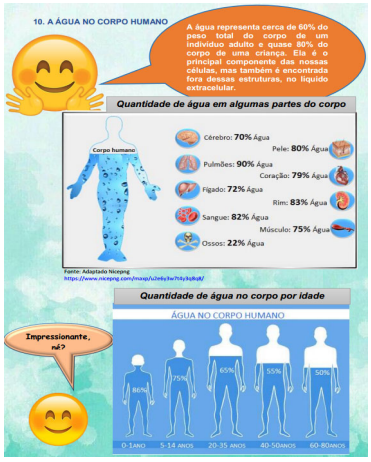
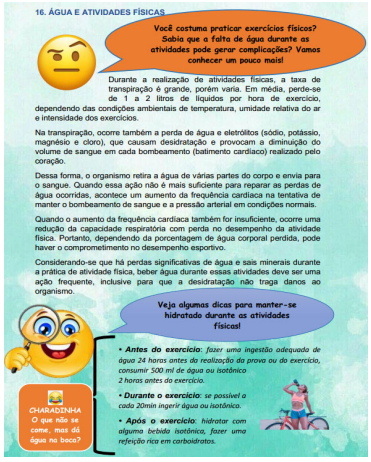
Água e saúde

Por se tratar de um material que busca uma abordagem interdisciplinar, a cartilha didática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza", em nossas análises, discute em seus tópicos a relação existente entre água e saúde. A construção dessa dimensão – categoria analítica – foi estruturada com base nos argumentos de Pimentel e colaboradores (2004, p. 913), quando ressaltam que "intimamente associado à disponibilidade geral de recursos hídricos está o problema da poluição da água e das doenças humanas". Diante

de um cenário global de escassez hídrica, a água também vem sofrendo com intensos problemas como poluição e contaminação que a torna inapropriada ao consumo.

A literatura indica que a poluição e a contaminação não somente reduzem os percentuais de água disponíveis como, também, "acaba sendo um vetor de doenças", em muitos casos (ESPADA; ESPADA, 2021, p. 133). Nesse sentido, é imprescindível formar consciências que considerem que tão importante quanto ter água disponível é ter água de qualidade para a promoção de uma vida saudável e um ambiente equilibrado. De maneira explícita, descrevemos os elementos estão presentes nessa dimensão água e saúde, a partir de seis (6) tópicos: a água no corpo humano (p. 23); funções da água no corpo humano (p. 24); a água como fonte medicinal (p. 25); água e atividades físicas (p. 31); doenças de veiculação hídrica (p. 39); atividades (p. 12, 18, 19, 34, 40 e 46). Esses tópicos, no prospecto das habilidades previstas na BNCC, estão organizados nos Quadros 6 e 7.

Quadro 6. Dimensão: Água e saúde.

Água e saúde: imagem das páginas		
		
		

Fonte: Elaborado pelos autores (Cartilha, p. 23, 24, 25, 31 e 39).

Quadro 7. Habilidades previstas na BNCC presentes na dimensão "Água e saúde".

BNCC - Habilidades	Componente curriculares	Anos de escolaridade
(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.	Ciências	6º
(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.	Ciências	6º
(EF06CI06) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.	Ciências	6º
(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.	Ciências	7º
(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.	Educação Física	8º e 9º
(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.	Ensino Religioso	9º
(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.	Matemática	7º
(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.	Matemática	8º
(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.	Língua Portuguesa	7º

Fonte: Elaborado pelos autores (Baseado na BNCC).

A dimensão "Água e saúde", no decorrer dos seus 6 temas/tópicos, preocupou-se em tratar de situações cujas consequências são bastante visíveis na realidade cotidiana. As temáticas apresentadas nessa dimensão colocam em diálogo a íntima relação entre as variáveis água e saúde, com o foco na melhoria da qualidade de vida dos estudantes, de suas famílias e das comunidades. Desse modo, a cartilha analisada apresenta-se como um dos recursos didáticos fundamentais que podem ajudar na formação da consciência ambiental voltada à proteção da água. Pois, no âmbito dos elementos pedagógicos, essa dimensão da cartilha estabelece relações entre a água e a saúde do corpo. Ademais, a dimensão água e saúde contempla algumas questões que consideramos fundamentais para a seu cuidado e proteção; ou seja, a importância da água para o funcionamento equilibrado de cada parte do corpo e em nossa energia vital, repondo minerais essenciais e auxiliando nas demais atribuições de cada órgão.

A cartilha, nesta dimensão analisada, evidencia que a água pode se constituir em fonte de cura para alguns males. Contudo, se poluída e/ou contaminada a água pode transforma-se em veículo de doenças. Sobre esse argumento, Pimentel e colaboradores (2004, p. 909) ressaltam que "90% das doenças infecciosas nos países em desenvolvimento são transmitidas por águas poluídas". Nessa mesma direção, Sanchez (2016, p. 14), pontua que "cerca de 80% das enfermidades no mundo são contraídas devido à água poluída". Dessa forma, ter conhecimento sobre os conceitos de água e saúde, para então estabelecer relações entre tais conceitos e a realidade é fundamental em um material didático que almeja promover o acesso à informação, enquanto instrumento de mudanças e de melhoria na qualidade de vida.

A organização dos tópicos na dimensão água e saúde coloca em discussão o modo como a água faz parte do corpo e garante o seu funcionamento, sendo essencial nas atividades físicas de lazer. Porém, pode ser fonte de transmissão de doenças. No que se refere a esse argumento, Sanchez (2016, p. 13) sintetiza que "a qualidade da água de consumo é de vital importância na prevenção de doenças de transmissão hídrica". Com base nessas informações, sinalizamos que a dimensão água e saúde, exposta nos Quadros 6 e 7, apresenta conteúdos alinhados à matriz de referência curricular da BNCC. Dessa forma, a cartilha prioriza que os tópicos trabalhados nesse grupo estejam em consonância com nove (9) habilidades previstas na BNCC. Essas habilidades podem ser desenvolvidas nas disciplinas de Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Matemática e Língua Portuguesa, para os quatro anos finais do Ensino Fundamental.

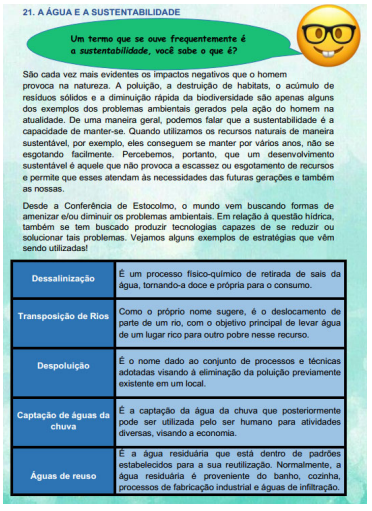
Água e Educação

A água tem sido motivo de grande preocupação, uma vez que a mesma congrega muitas funções para a vida e na vida em sociedade e, também, diante da grave crise hídrica que avança rapidamente em diferentes partes do planeta (LEAL, 2014; (VERIATO *et al.*, 2015; SILVA, 2018). Portanto, as políticas públicas educativas voltadas às questões ambientais, bem como outras políticas de gestão de proteção da água precisam tornar-se mais próxima da realidade das comunidades, com a finalidade de minimizar os impactos da escassez hídrica e produzir meios de garantir sua disponibilidade e distribuição. Concordamos que as políticas públicas, sejam elas de Educação Ambiental e/ou de gestão e proteção da água, podem "contribuir para uma gestão mais racional e equitativa da água" (CASTRO, 2012, p. 1).

Na visão de Tucci, Hespanhol e Netto (2001, p. 86), "embora existam entidades responsáveis por praticamente todas as atividades ligadas à gestão dos recursos hídricos, verifica-se que a articulação interinstitucional é, ainda, frágil e incipiente". No âmbito dessa fragilidade encontra-se a educação escolarizada, a qual deve incentivar e promover o debate sobre água. Diante desse argumento, estabelecemos a dimensão água e educação, na qual agrupamos tópicos: a água e a sustentabilidade (p. 41); água e educação (p. 43); atividades (p. 26, 37, 38, 40, 42, 45 e 46). Esses tópicos da cartilha traduzem possibilidades concretas de trabalhar a Educação Ambiental e a temática da água. Uma contribuição frente aos desafios de abordar, no ambiente escolar, a água em diferentes perspectivas educativas. Por

esse motivo, reforçamos que "é urgente continuar melhorando a qualidade das instituições dedicadas à gestão dos recursos hídricos [...], reforçando a formação de quadros competentes em todas as áreas relevantes para a ação" (CASTRO, 2012, p. 1). Nesse sentido, os tópicos e as competências que a cartilha potencializa podem ser observados nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8. Dimensão: Água e Educação.

Água e Educação: imagem das páginas		
		

Fonte: Elaborado pelos autores (Cartilha, p. 41, 43 e 44).

Quadro 9. Habilidades previstas na BNCC: Água e educação.

BNCC - Habilidades	**Componentes curricular**	**Anos de escolaridade**
(EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.	Ciências	7º
(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.	Ciências	7º
(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.	Ciências	7º
(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.	Ciências	8º
(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.	Ciências	9º

continua

continuação

BNCC - Habilidades	Componentes curricular	Anos de escolaridade
(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.	Ciências	9º
(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	Geografia	7º
(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	Educação Física	8º e 9º
(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta.	Língua Inglesa	8º
(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.	Matemática	6º
(EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.	Matemática	9º
(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Língua Portuguesa	6º ao 9º
(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.	Língua Portuguesa	6º ao 9º

Fonte: Elaborado pelos autores (Baseado na BNCC).

A cartilha, objeto deste estudo, desenvolve competências agrupadas em habilidades que promovem um melhor cuidado do ambiente, seguindo as orientações dos parâmetros das legislações educacionais vigentes. Entre essas legislações encontra-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), implementada por meio da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1.999 que, em seu Artigo 1º, estabelece que a Educação Ambiental é um dos processos pelos quais as pessoas podem construir valores, conhecimentos, competências e atitudes – individual e coletivamente – em favor do ambiente preservado, como bem de uso comum e essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999). Assim, no processo de análise da cartilha na dimensão "Água e educação" buscamos identificar uma aproximação desse recurso didático às habilidades previstas na BNCC, a qual propõe, para além de outros conteúdos, uma formação ambiental.

A dimensão "Água e educação" coloca em debate vários temas importantes para o contexto histórico atual, uma vez que ressalta os impactos negativos que a espécie humana vem submetendo à natureza. A relevância da inclusão desses impactos estabelece

uma relação direta com a literatura científica sobre o tema e, de modo especial, com as observações de Reigota (2017, p. 34) quando sinalizou que "os impactos ambientais que provocamos com o nosso estilo de vida são diferentes e diferenciados e precisam ser enfatizados e não camuflados". Na proposta de colocar os impactos ambientais em evidência, a cartilha introduz e desenvolve o conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, na mesma medida em que apresenta formas possíveis de amenizar e/ou diminuir problemas hídricos. Entendemos, em nossas análises, que essa dimensão visa estimular, também, reflexões e a criatividade para se pensar outras possibilidades educativas em relação à água.

A ideia central dessa dimensão, enquanto proposta de análise da cartilha, tem como base os ensinamentos de Freire (1979, p. 30), principalmente a compreensão de "quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mudo próprio: seu eu e suas circunstâncias". Por essa razão, as temáticas da dimensão água e educação, desde o nosso ponto de vista, primaram pela formação de consciências críticas e fazem um chamamento de que é preciso tomar medidas urgentes para garantir a saúde das águas e do planeta. Essas medidas são apresentadas aos leitores através de introdução dos tópicos, de estratégias de reforço da aprendizagem e de questões reflexivas e argumentativas que são propostas. De forma particular, as estratégias de reforço da aprendizagem são incorporadas por meio de atividades lúdicas e divertidas, como forma de despertar o interesse e fazer da aprendizagem um momento também descontraído.

Em uma visão mais ampla, a dimensão água e educação, em nossas análises, está em conformidade com 13 habilidades previstas na BNCC. Os conteúdos propostos nessa dimensão podem ser ministrados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Ciências**;** Geografia**;** Educação Física, Língua Inglesa; Matemática e Língua Portuguesa. Com esses elementos, podemos sinalizar que a cartilha didática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza" mostra-se como material didático com grandes possibilidades de promover o conhecimento sobre a água, em suas múltiplas dimensões. A cartilha permite colocar em debate a temática da água, apresentando conceitos teóricos complexos; assim como, formas contextualizadas e interdisciplinares dos conteúdos, respeitando as diretrizes estabelecidas na BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse artigo foi orientada pelo objetivo de: analisar as potencialidades pedagógicas da cartilha didática "Água: essencial à vida, interdisciplinar por natureza", no que diz respeito às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo, procuramos identificar a abordagem da água para além de conceitos óbvios e de uma visão disciplinar, uma vez que os documentos oficiais nacionais que regem a educação recomendam, principalmente, trabalhar a temática ambiental desde uma perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, foi possível identificar que a cartilha

analisada apresenta ideias claras, objetivos bem definidos, linguagem direta, entre outras qualidades. Ao mesmo tempo, a cartilha – objeto de análise – procura reunir conteúdos científicos relevantes, ludicidade, diversão, discussões e propostas de análises críticas.

Com base na análise realizada, entendemos que a cartilha pode configurar como um recurso rico que busca aprofundar o tema água para além de seus aspectos físicos/biológicos. Por sua natureza flexível, sem o engessamento em propostas curriculares de conteúdos predeterminados – como ilustrado principalmente nos Quadros 3, 5, 7 e 9 – a cartilha propõe formas diversas de apresentação do elemento água sob diferentes óticas e dimensionalidades. Desse modo, a cartilha possibilita revelar a água em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, religiosos, entre outros, e sua importância para a vida e na vida em sociedade. Com esses aspectos, a cartilha, busca dialogar com a realidade e com o contexto dos estudantes, garantindo informação e formação de valores e atitudes, permitindo uma aprendizagem crítica e participativa. Isso nos leva a destacar que a cartilha analisada contempla as dez competências descritas na BNCC, no tocante à formação de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Os conteúdos da cartilha e as atividades propostas evocam essas competências da seguinte forma:

- *Conhecimento* sobre a água em várias perspectivas, esferas da vida e tempos históricos, agregando questões de saúde, cultural, saúde, economia, entre outros campos.
- *Pensamento científico, crítico e criativo* em relação à composição, proteção, utilização e formas de uso da água, nos mais variados campos científicos como física, química, biologia, arte, entre outros.
- *Repertório cultural*, incluindo as discussões sobre a água na arte, na literatura, nas religiões e nos marcos normativos jurídicos – como a Declaração Universal dos Direitos da Água.
- *Cultura digital* – a cartilha não somente usa elementos da cultura digital na sua construção como, também, introduz no texto uma linguagem digital através dos diálogos promovidos pelos *emoticons*.
- *Trabalho e projeto de vida* – de maneira interdisciplinar as preocupações sobre o consumo da água são colocadas em evidência ao longo da cartilha, por exemplo, com temas como fontes de energia renováveis.
- *Argumentação* – a cartilha inclui um conjunto de atividades – um total de quatorze – que atravessam as quatro dimensões da cartilha. Todas essas atividades estão associadas ao objetivo de contribuir para a construção de discurso e uma narrativa em defesa da água e do ambiente.
- *Autoconhecimento e autocuidado* – a cartilha apresenta a relevância da água no corpo humano, nas diversas dimensões da vida humana em sociedade, incluindo a dimensão espiritual.
- *Empatia e cooperação* – a cartilha apresenta várias possibilidades de cooperação em defesa do ambiente e na proteção da água, na mesma medida em que busca ativar a empatia e o respeito às diferentes formas de vida;
- *Responsabilidade e cidadania* – a cartilha pauta diferentes valores da vida em sociedade, a responsabilidade que devemos ter em relação à água e a atuação da cidadania para proteger esse bem natural.

Com essa descrição, destacamos que algumas competências são mais expressivas do que outras, já que estão vinculadas aos conteúdos que foram mais trabalhados; nesse caso, a soberania das seguintes competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural. Por outro lado, o menor espaço de cobertura de alguns conteúdos contribuiu para uma presença secundária das competências de: responsabilidade e cidadania; empatia e cooperação. Essas duas últimas competências exercem uma importância decisiva na formação de valores e atitudes, voltados à consciência ambiental e atuação para proteção da água.

Mesmo com essas observações, a cartilha apresenta elementos pedagógicos que proporcionam o desenvolvimento de cinquenta e três habilidades diretas, sem, contudo, esgotar as possibilidades de que outras habilidades possam ser exploradas. Dentre essas habilidades, no reforço do seu caráter interdisciplinar, é possível identificar na cartilha diferentes disciplinas e anos de escolaridade em que ela pode ser trabalhada. Disciplinas como: Ciências; Geografia; História; Ensino Religioso; Arte; Educação Física; Língua Inglesa; Língua Portuguesa e Matemática. Esses componentes curriculares estão presentes nos diferentes anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Com isso, a articulação com as habilidades e competências previstas na BNCC, potencializa o aspecto pedagógico da cartilha, tornando-a um importante recurso didático que pode ser utilizado nas escolas.

NOTA

4 A cartilha completa está disponível em: <https://www.revistaabruxa.com/_files/ugd/b05672_1b1d291bb97f44bc9399f5f1d272d3e0.pdf?index=true>.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, L. N. B. **Cartilhas para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002.

ANANIAS, N. T.; MARIN, F. A. D. G. O trabalho docente no ensino fundamental: o tema água e a educação ambiental em questão. **Congresso Nacional de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), p. 2766-2778, 2014.

ANDRADE, F.M.R.; FERNANDES, J. G. Educação Ambiental na cidade de Aperibé – Rio de Janeiro: análise de um livro didático de Ciências para o 5º Ano do Ensino Fundamental. In: NEVES, M. O. ... [et al.] (Org.). **Educação, formação de professores e práticas pedagógicas. (Raízes da educação, v. 2)**. São Paulo: FFLCH/USP, 2022, p. 73-106.

ANDRADE, F. M. R.; RODRIGUES, M. P. M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, e234776, 2020.

BACCI, D. L. C.; PATACA, E. M. Educação para a água. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 63, p. 211-226, 2008.

BARBOSA, P. M. M; ALONSO, R. S; VIANA, F. E. C. Aprendendo Ecologia Através de Cartilhas. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 2004.

BRAGA, B. P. F. et al. Pacto federativo e gestão das águas. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 63, p. 17-42, 2008.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de habilidades e habilidades? **Debates em Educação**, v.11, n.25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDB. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/DICEI, 2018.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_ contemporaneos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Água no mundo. Agência Nacional de Águas: ANA. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ana.gov.br/panorama-das-aguas/agua-no-mundo>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (org.). **Livros didáticos de História:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, v. 1, p. 23- 45, 2017.

CASTRO, J. E. A gestão da água na América Latina. Revista Desafios do desenvolvimento. **Ipea**, v. 9, ed. 74, 2012.

COLLARES, S. A. de O. A origem da cartilha no Brasil como instrumento privilegiado de controle do estado. **XII Congresso Nacional de Educação. Educere**, v. 1, p. 25298-25312, 2015.

COSTA, P. S. A. **Desenvolvimento de roteiro para programa de saneamento rural**. 67f. Trabalho (Conclusão de Curso) – Universidade Federal Fluminense, Departamento de Engenharia Agrícola, Niterói/ RJ, 2014.

DIAS, I. C. G. **O uso de cartilha como ferramenta para promover a educação ambiental no ensino de ciências**. 67f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2018.

DIAS, P. F. **O tema água no ensino de ciências:** uma proposta didático-pedagógica elaborada com base nos três momentos pedagógicos. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ESPADA, G. M.; ESPADA, I. M. R. M. Dimensão religiosa, moral e cultural da água. Uma análise do ponto de vista do Direito Internacional. **Revista da Faculdade de Direito**, n. 46, p. 126-145, 2021.

FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREITAS, N. T. A.; MARIN, F. A. D. G. Educação ambiental e água: concepções e práticas educativas em escolas municipais. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 26, n. 1, p. 234-253, 2015.
GIORDANI, A. T. **Normas editoriais, orientação aos autores**: cartilhas. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020.
GÓMEZ-GÓMEZ, M.; DANGLOT-BANCK, C.; VEGA-FRANCO, L. Disponibilidad de agua para la salud y la vida. Lo que todos debemos saber. **Revista Mexicana de Pediatría**, v. 77, n. 6, p. 260-270, 2010.
GRASSI, M. T. Águas do planeta Terra. **Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola**, Edição Especial, p. 31-40, 2001.
GRETER, T. C. P.; UHMANN, R. I. M. A Educação Ambiental e os Livros Didáticos de Ciências. **Revista Contexto & Educação**, v. 29, n. 94, p. 80-104, 2014.
JACOBI, P. R; CIBIM, J.; LEÃO, R. S. Crise hídrica na Macrometrópole Paulista e respostas da sociedade civil. **Estudos avançados**, v. 29, n. 84, p. 27-42, 2015.
LANES, D. M.; MIRANDA, J. C.; ANDRADE, F. M. R. Água: essencial à vida. Interdisciplinar por natureza. **A Bruxa**, v. 5 (especial 2): 52p. 2021
LARA, Â. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A. A; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011, v. 01, p. 121-172.
LEAL. M. D. **Parque da Ciência Newton Freire Maia. Origem da Água na Terra**. Paraná, 2014. Disponível em: <https://www.parquedaciencia.pr.gov.br>. Acesso em: 06 maio 2020.
LEPICK, V.; CUNHA, T. R. S.; MORAES, A. D. J. A história como objeto da cultura material escolar: um percurso metodológico. In: SANTOS, S. M.; ROCHA, J. M. **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.
MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.
MARPICA, N. S; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010.
MARTEIS, L. S.; MAKOWSKI, L. S.; SANTOS, R. L. C. Abordagem sobre Dengue na educação básica em Sergipe: análise de cartilhas educativas. **Scientia Plena**, v. 7, n. 6, p. 1-8, 2011.
MENESES, J. P. C.; FONSECA, S. S.; PEDREIRA, A. J. L. A. Uma análise teórica sobre a temática hídrica em livros didáticos de Biologia do PNLD 2018. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 3, p. 1155-1180, 2020.
MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
NEVES, T. F. S. **O efeito relativo de webquests curtas e longas no estudo do tema "importância da água para os seres vivos":** um estudo com alunos portugueses do 5. º ano de escolaridade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Especialização em

Supervisão Pedagógica das Ciências, IEP, Universidade do Minho, 2006.
NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Inovação e Formação, Revista do Núcleo de Educação à Distância da UNESP**, v. 2, n. 1, p.355- 381, 2016.
NUNES, A. D. Trabalhando com Arquivos em História da Educação. **Encontro Nacional do Grupo de Pesquisa "Educação, História e Cultura - Brasil"**, p. 1549-1759", 2005,
OECD. **Education at a Glance 2020**: OECD indicators. OECD Publishing, Paris, 2020. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page1>. Acesso em: 06 nov. 2020.
PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.
PERES, E. T.; VAHL, M. M.; THIE, V. G. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 140, p. 335-372, 2016.
PIMENTEL, D.; BERGER, B.; FILIBERTO, D.; NEWTON, M.; WOLFE, B.; KARABINAKIS, E.; CLARCK, S.; POON, E.; ABBET, E.; NADAGOAPL, S. Water resources: agricultural and environmental issues **BioScience**, v. 54, n. 10, p. 909-918, 2004.
REIGOTA, M. **O que é educação ambiental** (Primeiros Passos). 1ª ed. eBook, São Paulo: Brasiliense, 2017.
ROCHA, H. H. P; SOMOZA, M. Apresentação do dossiê "Manuais escolares": múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pró-Posições**, v.23, n.3, p. 21- 31, 2012.
SABINO, L. M. M. **Cartilha educativa para a promoção da autoeficácia materna na prevenção da diarreia infantil:** elaboração e validação. 171f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem na Promoção da Saúde) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
SANCHEZ, N. R. **Proposta de intervenção para a prevenção de doenças de transmissão hídrica no território da Equipe de Saúde da Família Aimeé Cançado Couto, Barão de Cocais, Minas Gerais**. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
SANTOS, N. Q.; JUSTINA, L. A. D. O tema "água" nos anais do encontro nacional de pesquisa em educação em ciências. **Hipátia - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, v. 5, n. 1, p. 155-167, 2020.
SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24.
SILVA, Í. B. C. **A educação ambiental na educação básica: análise da abordagem dos temas voltados ao meio ambiente nos livros didáticos**. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.
SILVA, M. G. L. **Água, conhecimento e ação local: cartilha como instrumento de aprendizagem**. 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional para

o Ensino das Ciências Ambientais) – Centro de Biociências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, O. C.; AMBROGI, V. B. **Sustentabilidade**: vida na água. São Paulo: Núcleo de Estudos do Futuro, 2019. 34p. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/eventos/bisus/13-vida-na-agua.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

TUCCI, C. E.M; HESPANHOL, I.; NETTO, O. M. C. **Gestão da água no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2001.

VERIATO, M. K. L.; BARROS, H. M. M.; SOUZA, L. P.; CHICÓ, L. R.; BAROSI, K. X. L. Água: escassez, crise e perspectivas para 2050. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, v. 10, n. 5, p. 17-22, 2015.

Revista Ciência Geográfica

Ensino - Pesquisa - Método

Corpo de Pareceristas/Referees' Board

1- Fundamentos e Pesquisa em Geografia:
Prof. Dr. Carlos José Espíndola (UFSC/Florianópolis – SC – Brasil)
Prof. Dr. Gil Sodero de Toledo (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Prof. Dr. Lucas Labigalini Fuini (IFSP/São João da Boa Vista – SP – Brasil)
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Zeno Soares Crocetti (UNILA/Foz do Iguaçu – PR – Brasil)

2- Geografia Humana:
Prof. Dr. Antonio Thomaz Júnior (UNESP/Presidente Prudente – SP – Brasil)
Prof. Dr. Edson Belo Clemente de Souza (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Profª. Drª. Franciele Miranda Ferreira Dias (SEE/Ourinhos – SP – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Prof. Dr. Nelson Rego (UFRGS/Porto Alegre – RS – Brasil)
Prof. Dr. Ruy Moreira (UFF/Niterói – RJ – Brasil)

3- Geografia Física:
Prof. Dr. André Luiz Nascentes Coelho (UFES/Vitória – ES – Brasil)
Prof. Dr. Humberto Alves Barbosa (UFAL/Maceió – AL – Brasil)
Prof. Dr. Lucivânio Jatobá (UFPE/Recife – PE – Brasil)
Profª Drª Nilza Aparecida Freres Stipp (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Profª Drª Patrícia Helena Mirandola Garcia (UFMS/Três Lagoas – MS – Brasil)

4- Ensino e Aprendizagem de Geografia:
Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA/Belém – PA – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Profª. Drª Lana de Souza Cavalcanti (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior (Centro Paula Souza/Lins – SP – Brasil)
Profª Drª Maria da Graça Mello Magnoni (UNESP/Bauru – SP – Brasil)
Profª Drª Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (UNESP/Marília – SP – Brasil)
Profª. Drª Sonia Maria Vanzella Castellar (USP/São Paulo – SP – Brasil)
Profª Drª Thiara Vichiato Breda (UNIFEESPA/Xinguara – PA – Brasil)

Corpo de Consultores (ad hoc)

Prof. Dr. Adnilson de Almeida Silva (UNIR/Porto Velho – RO – Brasil)
Prof. Dr. Celbo Antonio Fonseca Rosas (UEPG/Ponta Grossa – PR – Brasil)
Profª Drª Célia Alves de Souza (UNEMAT/Cáceres – MT – Brasil)
Dr. Danton Leonel de Camargo Bini (IEA/Araçatuba – SP – Brasil)
Prof. Dr. Edson Luís Piroli (UNESP/Ourinhos – SP – Brasil)
Prof. Dr. Elvis Christian Madureira Ramos (UFMS/Corumbá – MS – Brasil)
Profª Drª Helena Copetti Callai (UNIJUÍ/Ijuí – RS – Brasil)
Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira (UFGO/Goiânia – GO – Brasil)
Profª. Drª Jeani Delgado Paschoal Moura (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Profª Drª Lisandra Pereira Lamoso (UFMS/Dourados – MS – Brasil)
Profª. Drª Lucy Ribeiro Ayach (UFMS/Aquidauana – MS – Brasil)
Profª. Drª Márcia Siqueira de Carvalho (UEL/Londrina – PR – Brasil)
Prof. Dr. Marcos Aurélio da Silva (UFSC/Florianópolis – SC – Brasil)
Profª. Drª Maria José Martinelli S. Calixto (UFMS/Dourados – MS – Brasil)
Prof. Dr. Paulo Roberto Joia (UFMS/Aquidauana – MS – Brasil)
Prof. Dr. Ricardo Castillo (UNICAMP/Campinas – SP – Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Lilla Manzione (UNESP/Tupã – SP – Brasil)
Prof. Dr. Rodrigo Penna-Firme (PUC/Rio de Janeiro – RJ – Brasil)
Prof. Dr. Roberto Braga (UNESP/Rio Claro – SP – Brasil)
Prof. Dr. Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior (UFPA/Belém - PA – Brasil)

Pareceristas desta edição

Adriana Carvalho (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ)
Ana Paula Pires Novais Koga (Universidade Federal de Catalão UFCAT)
Andréa Aparecida Zacharias (Universidade Estadual Paulista UNESP)
Antônio Sgarbi (Instituto Federal do Espírito Santo IFES)
Charles Moreto (Instituto Federal do Espírito Santo IFES)
Cíntia Pacheco (Universidade de Brasília UNB)
Dulcinea Campos (Universidade Federal do Espírito Santo UFES)
Érika Melo (Doutoranda em História/Universidade de Coimbra, Portugal)
João Garrinhas (Universidad de Extremadura, Espanha)
Jorge Luis P. Oliveira-Costa (Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território CEGOT/Universidade de Coimbra, Portugal)
Josane Moreira (Universidade Federal da Bahia UFBA)
Leonardo Bis dos Santos (Instituto Federal do Espírito Santo IFES)
Letícia Queiroz de Carvalho (Instituto Federal do Espírito Santo IFES)
Luciene Risso (Universidade Estadual Paulista UNESP)
Márcia Farias (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte UERN)
Margareth Martins (Universidade Federal Fluminense UFF)
Maria Madalena Ferreira (Universidade Federal de Roraima UFRR)
Mariluza Sartori (Instituto Federal do Espírito Santo IFES)
Miguel Castro (Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal)
Paula Juliasz (Universidade de São Paulo USP)
Priscila Quirino (Doutora em História/Universidade de Coimbra, Portugal)
Rosana Patané (Doutoranda em Educação/Universidade de Aveiro, Portugal)
Sílvia Ventorini (Universidade Federal de São João Del Rey UFSJ)
Tatiana Moreira (Instituto Federal do Espírito Santo IFES)

Normas para apresentação dos originais para publicação

1 - A Revista CIÊNCIA GEOGRÁFICA – Ensino, Pesquisa e Método é a publicação eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP. Recebe e publica artigos inéditos e resenhas elaboradas por geógrafos, estudantes de pós-graduação, professores de Geografia da educação básica e superior e ou de ciências afins.

2 - Os artigos serão publicados a partir de revisão realizada dentro das normas técnicas do periódico, podendo conter, no mínimo 10 (dez) e no máximo 40 (quarenta) páginas, incluindo resumos e referências bibliográficas. Os títulos, resumos e palavras-chave dos respectivos artigos deverão vir em língua portuguesa, inglesa e espanhola ou francesa.

2.1 - Os artigos deverão ser revisados por profissional de Língua Portuguesa antes de envio para avaliação e publicação (ENVIAR DECLARAÇÃO EM ANEXO).

3 - A Revista Ciência Geográfica publica artigos em Português, Inglês, Francês e Espanhol sobre Geografia ou de ciências afins dentro das modalidades a seguir:

3.1 - Artigos originais: texto inédito que seja resultado de investigação científica e/ou tecnológica, projeto de qualquer natureza ou notas de pesquisa de campo;

3.2 – Não publicamos artigos oriundos de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCC). O estudante de graduação, contudo, poderá enviar artigos na qualidade de coautor do texto elaborado por mestres ou doutores que aparecerão como autores principais.

3.3 - Notas de pesquisa de campo: sistematização de dados ou informações inéditas colhidas em campo. Mínimo de 8 (oito) e máximo 25 (vinte e cinco) páginas, incluindo resumos e referências bibliográficas;

3.4 - Artigos sobre Educação: trabalhos de pesquisas desenvolvidos no âmbito da educação básica e superior de Graduação e Pós-Graduação, relacionados com o ensino de Geografia ou de ciências afins;

3.5 - Artigos sobre assuntos relevantes de interesse geral da Geografia ou de ciências afins;

3.6 - Artigos de revisão destinados à apresentação do progresso em área específica da Geografia;

3.7 - Resenhas sobre textos clássicos ou de referência para os estudos de Geografia ou de ciências afins (no máximo de 1.200 palavras);

3.8 - Cartografias, imagens e outras expressões gráficas: mapas, gráficos e outras figuras em que se descrevam a metodologia ou o modo de criação (softwares, técnicas etc.) (no máximo de 1.200 palavras);

3.9 - Artigos didáticos-pedagógicos sobre temas relacionados à Geografia ou de ciências afins, empregados na prática docente, que serão incluídos na seção "A Sala de Aula", sendo no máximo cinco artigos por edição da Revista, com mínimo de 8 (oito) e máximo de 12 (doze) páginas.

4 - Os artigos submetidos deverão ter no máximo 4 autores. Artigos com mais autores serão desclassificados automaticamente.

4.1 - Para a análise, o artigo será encaminhado pelos Editores da Revista aos avaliadores ad hoc, mas sem conter o nome dos autores. Caso existam críticas ou sugestões dos avaliadores, o artigo será remetido pelos Editores ao(s) autor(es) para que se procedam as alterações solicitadas.

4.1.1 - Quando houver referência ao próprio autor, usar-se-á a forma (Autor, ano).

4.2 - Um Autor só pode voltar a publicar na Revista Ciência Geográfica após haver transcorrido seis meses de sua última publicação.

5 - Direitos autorais: Ao submeter um artigo para a Revista Ciência Geográfica, o(s) Autor (es) assume(m) que a contribuição é original e inédita. Que não está em processo de avaliação ou foi publicada em outra revista, no mesmo formato, sem a permissão por escrito dos editores. Quando um artigo com mais de um Autor subentende-se que o responsável pela submissão tem o consentimento dos demais Autores.

6 - A apresentação dos originais deve obedecer, obrigatoriamente, ao que se especifica a seguir:

a) O artigo deverá ser remetido via "e-mail" em arquivo anexado, gravado em formato DOC (não DOCX) em quaisquer dos aplicativos de edição de textos a seguir: Microsoft Word, OpenOffice, BrOffice, LibreOffice. A página será de tamanho A4, fonte Arial, corpo 12, entrelinhas com espaçamento 1,5 cm, margens com 2,5 cm e sem número de página;

b) Título em caixa alta e negrito. Subtítulo em fonte de corpo 10;

c) Identificação dos Autores, abaixo do título e subtítulo;

d) Referência, sobre o(s) Autor(es) no rodapé da primeira página do texto;

e) Artigos contendo mapas, tabelas, gráficos ou figuras só serão aceitos com os artigos devidamente "escaneados" na resolução de 300 dpi's para tamanho de área igual ou maior que 10x15 cm; caso sejam menores do que 10x15 cm, deverão ser "escaneados" com resolução de 600 dpi's;

g) Fotos deverão ter a resolução mínima de 3MP (Megapíxel) para o formato original da câmera digital ou devidamente "escaneadas" na resolução de 300 dpi's para tamanho de área igual ou maior que 10x15 cm; caso sejam menores do que 10x15 cm, deverão ser "escaneadas" com 600 dpi's, gravados com extensão JPG, TIF ou PNG.

h) Notas relativas ao texto, identificadas numericamente, serão apresentadas obrigatoriamente ao final do texto, antes das referências bibliográficas.

i) O resumo poderá ter o máximo de 150 palavras; nas palavras-chave, apenas de 3 a 5 palavras.

7 - Idioma da submissão do resumo. Será obrigatório em três idiomas:

a) em português;

b) em Inglês;

c) em espanhol ou francês.

8 - Citações:

8.1 - Todas as citações devem constar o sobrenome do Autor e o ano da publicação;

8.2 - Citações literais devem constar também o número da(s) página(s) onde ocorrem;

8.2.1 - Citações literais de até três linhas serão registradas no corpo do parágrafo, entre aspas e sem itálico;

8.2.2 - Citações literais com mais de três linhas serão registradas com recuo à esquerda de 4 cm, em corpo 11, entrelinha simples, sem aspas e sem itálico.

9 - Referências:

A indicação bibliográfica (se houver) após o texto, será registrada em ordem alfabética, obedecendo as normas da ABNT:

9.1 - Livro: SOBRENOME, nomes. Título do livro: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de Publicação: Editora, ano da publicação. No caso de autoria coletiva, devem constar os nomes do(s) organizador(es);

9.2 - Artigo: SOBRENOME, I. N. A. Título do artigo. Título do periódico, Cidade, volume, número, páginas (inicial e final), mês, ano.

9.3 - Tese/dissertação/monografia: SOBRENOME, I. N. A. Título: subtítulo. Tese/Dissertação/Monografia (Doutorado/Mestrado/Graduação em [Área de Conhecimento]) – Instituto/Faculdade, Universidade, Cidade, ano.

10 - A ordem de publicação dos trabalhos é de competência exclusiva dos Editores da revista e do conselho editorial. A ordem de publicação levará em conta:

a) data da apresentação dos originais obedecidas as normas acima;

b) temática atual, envolvendo interesse científico, didático, de divulgação, extensão, afinidade com outros artigos e retomada de abordagens dos temas e situações afins;

c) disponibilidade de espaço em cada edição do periódico.

11 - As opiniões expressas nos artigos são de inteira responsabilidade dos respectivos Autores.

12 - Dado o caráter não lucrativo do periódico, os Autores não são ressarcidos pela publicação dos artigos.

13 - Os artigos devem ser encaminhados para os seguintes endereços eletrônicos: agb@agbbauru.org.br ou lourenco.junior@fatec.sp.gov.br

14 - ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU - SP
CNPJ 00.407.524/0001–00
Rua Pedro Oliveira Tavares, 2-148 – Jardim Colonial
Bauru – SP – CEP 17047-595
Fone: (14) 99711-1450 (Prof. Lourenço Magnoni Júnior)

E-mail: agb@agbbauru.org.br

Site: https://www.agbbauru.org.br

ISSN Online: 2675-5122
ISSN-L: 1413-7461

CIÊNCIA Geográfica

ENSINO - PESQUISA - MÉTODO

Editora Saraiva

associação dos geógrafos brasileiros
AGB Seção Bauru