



**Fragmentos e conexões: vivências, práticas
de ensino e a literatura nas Ciências Sociais**
v. 10 | n. 1 2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitora: Rozana Reigota Naves

Vice Reitor: Márcio Muniz

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Diretor: Professor Dr. Wilson Trajano Filho

Vice-diretor: Professor Dr. Edson Silva de Farias

EQUIPE EDITORIAL

Ana Clara Bustamante Correia

Fabiana da Rocha Mejia

Iara Emanuelle de Souza Santos

Lorenzo dos Santos Konageski

Ludmila Mutti Abreu Rocha

Maria Eduarda Doudement

Mylena Karine dos Santos Malheiros

Nicole de Oliveira Siqueira Porto

Paulo Henrique Passos da Silva

Yuri Silva Clemente

REVISÃO

Ana Clara Bustamante Correia

Ludmila Mutti Abreu Rocha

Mylena Karine dos Santos Malheiros

DIAGRAMAÇÃO

Ana Clara Bustamante Correia

Ludmila Mutti Abreu Rocha

ARTE DE CAPA

Luana Carneiro (Instagram: @lalunaa.art)

CONSELHO EDITORIAL

Professora Ana Cristina Murta Collares

(Universidade de Brasília)

Professora Andréa de Souza Lobo
(Universidade de Brasília)

Professor Fabrício Monteiro Neves
(Universidade de Brasília)

Professor Martin-Léon-Jacques
Ibáñez de Novion (Universidade de Brasília)

Professora Soraya Resende Fleischer
(Universidade de Brasília)

Professor Stefan Fornos Klein
(Universidade de Brasília)

CONSELHO CONSULTIVO

Professor Alexandro Henrique Paixão
(Universidade Estadual de Campinas)

Professora Andrea Carolina Jiménez Martín
(Universidad Nacional de Colombia)

Professor Camilo Braz (Universidade
Federal de Goiás)

Professor Dmitri Cerboncini Fernandes
(Universidade Federal de Juiz de Fora)

Professora Elaine Meire Vilela
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Professora Elisete Schwade
(Universidade Federal do Rio Grande do
Norte)

Professor Fernando Correia Prado
(Universidade Federal da Integração
Latinoamericana)

Professor Helio Afonso de Aguiar Filho
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Professora Isabel Cristina Naranjo Noreña
(Universidad de Cordoba - Argentina)

Professor José Veríssimo Romão Neto
(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado
de São Paulo)

Professora Márcia Regina Calderipe Farias
Rufino (Universidade Federal do Amazonas)

Professor Mario Ayala
(Universidad de Buenos Aires)

Professora Martha Célia Ramírez Gálvez
(Universidade Estadual de Londrina)

Professor Ricardo Mayer
(Universidade Federal de Santa Maria)

Professora Silvana de Souza Nascimento
(Universidade de São Paulo)

PARECERISTAS - V. 10, Nº 1 - 2024

Ana Clara Sousa Damásio dos Santos - Doutoranda em Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB)

Beatriz Giugliani - Doutora em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Braima Sadjo - Doutorando em Sociologia, Universidade de Brasília (UnB)

Débora Bianco Lima Garbi - Doutoranda em Biotecnologia da Saúde, Universidade Potiguar (UnP)

Fabiana Lopes Corrêa - Mestre em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Gabriela da Costa Silva - Mestre em Sociologia, Universidade de Brasília (UnB)

João Roberto dos Reis de Souza - Doutorando em Estudos Comparados Sobre As Américas, Universidade de Brasília (UnB)

Jorge Helius Scola Gomes - Doutor em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Luana Darby Nayrra da Silva Barbosa - Mestre em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Marília Renata Félix Rodrigues - Doutoranda em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

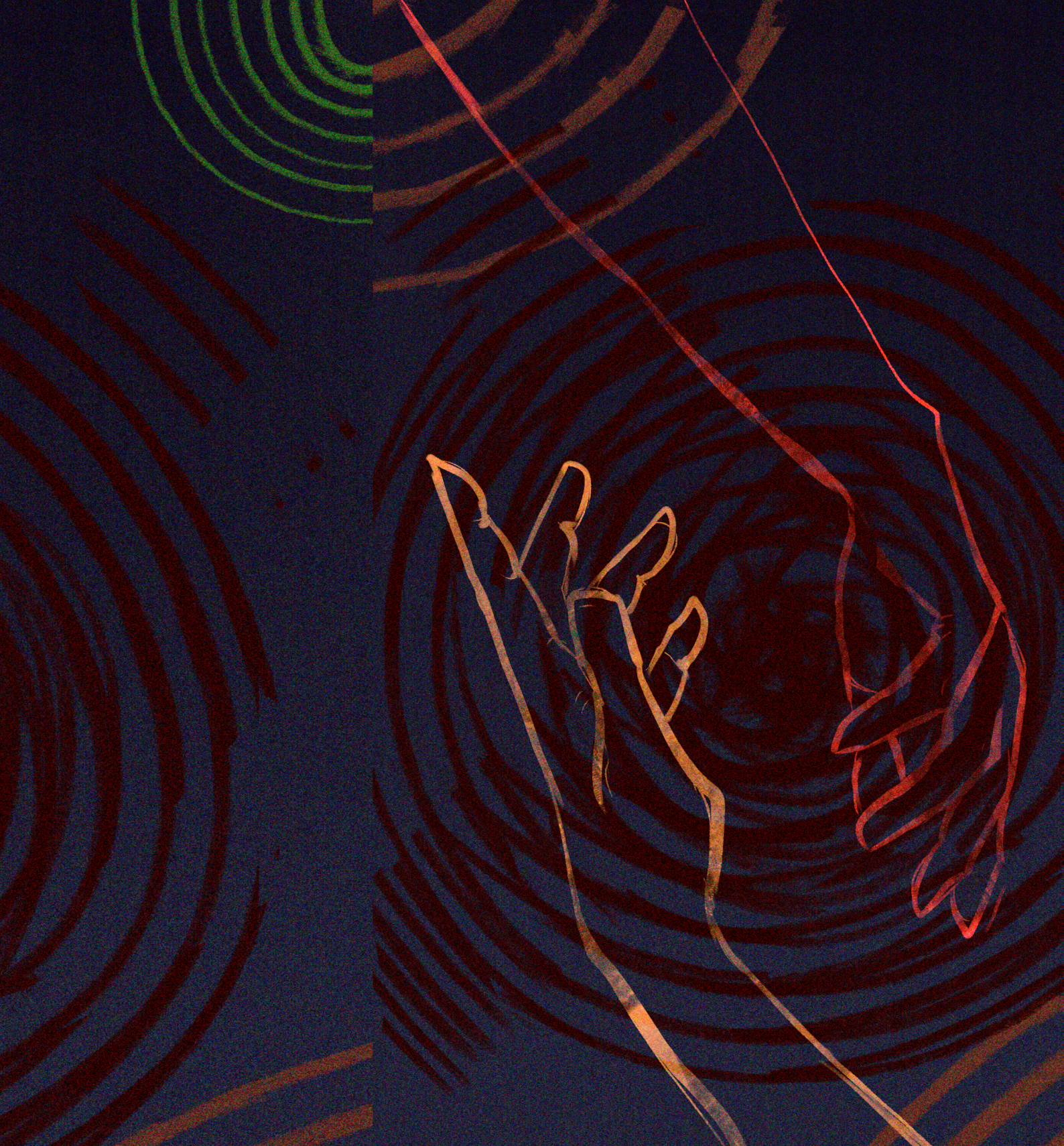
Nayra Joseane e Silva Sousa - Doutoranda em Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB)

Rodrigo Macedo Alves - Doutorando em Sociologia, Universidade de Brasília (UnB)

Rosilaine Pereira da Silva - Mestranda em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Soleni Biscouto Fressato - Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Thiago Oliveira Lima Matioli - Doutor em Sociologia, Universidade de São Paulo (USP)



Textos Graduados
Instituto de Ciências Sociais
Revista da Graduação em Ciências Sociais da Universidade de
Brasília
v. 10, n. 1 de 2024 | MAIO de 2025

SUMÁRIO



6 EDITORIAL



8 ESTUDANTES HAITIANOS DA UFPA: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS



21 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO UM POTENCIAL INSTRUMENTO PARA A SEGMENTAÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS NO BRASIL



32 ENSINANDO SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE



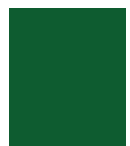
41 TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/SOCIOLOGIA DA UFSC



54 A FALHA NA DELIMITAÇÃO DO DUPLO COMO MATRIZ DA FRAGMENTAÇÃO NARRATIVA EM FRANKENSTEIN OU O PROMETEU MODERNO



67 A DÁDIVA DO OLHAR



73 A MICROFÍSICA DO ARQUIVO: UMA RESENHA CRÍTICA ACERCA DA OBRA "O SABOR DO ARQUIVO", DE ARLETTE FARGE



78 FENOMENOLOGIA DA LEITURA LITERÁRIA EM MEIO DIGITAL: O USO DA FERRAMENTA DLNOTES2

EDITORIAL

No primeiro número da edição de 2024 da Revista Textos Graduados, intitulada "Fragmentos e Conexões: Vivências, Práticas de Ensino e Literatura nas Ciências Sociais", contamos com cinco artigos, duas resenhas e um ensaio, de autores graduandos de diferentes partes do Brasil. As temáticas centrais da edição são a docência, a linguagem e a literatura, a partir de diversos panoramas: relatos de experiência em sala de aula, debates acerca das ferramentas de leitura na era digital, experimentação na escrita, resgate de autores clássicos e o preconceito através de diferentes formas de comunicação são algumas das conexões que perpassam as obras.

O artigo intitulado "**ESTUDANTES HAITIANOS DA UFPA: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS**" abre esta edição com uma reflexão sobre a experiência de imigrantes haitianos que chegam ao Brasil com o desejo de ingressar na Universidade Federal do Pará. A pesquisa aborda suas motivações, trajetórias e os múltiplos desafios enfrentados, como o processo de adaptação linguística, além das percepções dos estudantes diante do racismo e da xenofobia. O texto também discute a permanência estudantil, analisando os programas de apoio oferecidos pela universidade e sua eficácia, além de pensar mecanismos adicionais de acolhimento, que atuem de forma mais abrangente.

O artigo seguinte, "**O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO UM POTENCIAL INSTRUMENTO PARA A SEGMENTAÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS NO BRASIL**", propõe uma reflexão sobre as relações entre o preconceito linguístico, o ensino da norma-padrão da língua portuguesa e a segmentação das classes sociais no Brasil. A partir de uma análise qualitativa e bibliográfica, o texto percorre aspectos históricos, educacionais e sociais que envolvem a valorização de determinadas variantes linguísticas em detrimento de outras. Assim, o estudo convida à análise crítica sobre como a linguagem pode interferir nos caminhos da inclusão ou da exclusão social.

No artigo "**ENSINANDO SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**", duas estudantes de Sociologia se debruçam sobre o tema da formação de pessoas no ensino básico: a partir da participação em sala de aula por meio de um PIBID, as estudantes debatem a importância da disciplina para o desenvolvimento crítico e político dos jovens. Para isso, realizam uma análise comparativa entre turmas do ensino médio em duas escolas diferentes, explicam os temas abordados nas aulas ministradas e descrevem como foi a preparação e escolha dos conteúdos.

Dentro da mesma temática, no artigo "**TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/SOCIOLOGIA DA UFSC**" os autores relatam suas estratégias de ensino e o que aprenderam sobre sala de aula durante a sua participação em um projeto de PIBID. Neste, no entanto, os estudantes estão preocupados com a utilização de textos da área de Antropologia. Com atenção ao perfil dos alunos da escola onde realizaram o PIBID, os autores buscam traçar relações entre os estudantes de ensino médio, o ambiente escolar e as etnografias mais conhecidas com foco na adolescência.

No último artigo da edição, "**A FALHA NA DELIMITAÇÃO DO DUPLO COMO MATRIZ DA FRAGMENTAÇÃO NARRATIVA EM FRANKENSTEIN OU O PROMETEU MODERNO**", a autora propõe uma análise do romance Frankenstein ou O Prometeu Moderno de Mary Shelley, explorando a ideia do duplo e a fragmentação narrativa. A partir de uma abordagem teórica que abrange as perspectivas psicanalíticas de Rank e Freud, bem como a filosofia de Bakhtin, o estudo investiga como o personagem Victor Frankenstein e sua criação refletem questões de identidade, narcisismo e alteridade.

No único ensaio desta edição, nomeado "**A DÁDIVA DO OLHAR**", o autor se debruça sobre seu dia-a-dia, como estudante negro da cidade de Curitiba, para analisar olhares e não-olhares, a partir de um ponto de vista crítico e decolonial que relaciona suas vivências e observações com textos de Marcel Mauss, Otavio Velho, Luena Pereira e Geertz e conceitos chave da Antropologia, como a dádiva e o trabalho de campo. A troca de olhares é tratada como um tipo de dádiva que pode criar relações e, consequentemente, exclusões; ideia a partir da qual o autor discute certos comportamentos dentro da própria academia.

A primeira resenha desta edição, **“A MICROFÍSICA DO ARQUIVO: UMA RESENHA CRÍTICA ACERCA DA OBRA ' SABOR DO ARQUIVO', DE ARLETTE FARGE”**, tece comentários a respeito da relação entre discurso, poder e sociedade na obra que aborda. Trata-se de uma discussão sobre a função de poder do arquivo, e o autor baseia-se no texto de Farge também para refletir sobre o arquivo como uma microfísica das relações históricas, tendo em vista as relações de poder que permeiam sua produção.

A edição tem como obra de fechamento a resenha sobre o livro **“FENOMENOLOGIA DA LEITURA LITERÁRIA EM MEIO DIGITAL: O USO DA FERRAMENTA DLNOTES2”**. Dentro de sua análise, o autor destaca que o desenvolvimento de novas tecnologias é capaz de proporcionar novas formas de se olhar para a leitura e argumenta que o livro de Emanuel Pires tem sucesso em sua descrição de possibilidades de conexão entre a literatura e o meio digital. Além disso, o autor apresenta a ferramenta DLNOTES2 e sua relevância para o tipo de leitura proposto.



ESTUDANTES HAITIANOS NA UFPA: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

HAITIAN STUDENTS AT UFPA: TRAJECTORIES AND CHALLENGES

Resumo

O presente artigo visa abordar a questão da imigração de haitianos que vêm ao Brasil com a finalidade de ingressar no ensino superior. A metodologia, cuja natureza é qualitativa, se baseou em entrevistas semiestruturadas e na revisão bibliográfica. A possibilidade de realizar o ensino superior por meio do ingresso na UFPA foi o principal fator que influenciou a vinda desses imigrantes para o Brasil, sendo a adaptação ao novo idioma um dos principais desafios a serem superados. Ao serem questionados sobre racismo e xenofobia, os entrevistados afirmaram ter ciência de tais preconceitos, embora não tenham sido vítimas ou não souberam identificá-los. Os discentes haitianos têm acesso a programas de permanência estudantil oferecidos pela UFPA, como o auxílio moradia, além de ingressarem na referida instituição por meio do Processo Seletivo Especial Migre e do Programa de Estudantes - Convênio de Graduação. Todavia, o acolhimento deve ir além da esfera financeira e institucional, deve incluir a capacitação profissional do corpo docente e maior empatia dos colegas de classe para com as necessidades dos estudantes estrangeiros.

Palavras-chave: Imigração; Haitianos universitários; Estudantes estrangeiros na Amazônia.

Abstract

This article aims to address the issue of immigration of Haitians who come to Brazil in order to enter higher education. In this way, it seeks to specifically address the identification of the reasons that influenced the migration of Haitians to Brazil. The methodology, whose nature is qualitative, was based on semi-structured interviews and literature review. The possibility to pursue higher education through entry in the Federal University of Pará was the main factor that influenced the arrival of these immigrants to Brazil, but also the adaptation to the new language was one of the main challenges to be overcome. When asked about racism and xenophobia, those interviewed stated that they were aware of such prejudices, although they had not been victims or were unable to identify them. It was also noted that Haitian students have access to student retention programs offered by UFPA, such as housing assistance, in addition to entering that institution through the Migre Special Selection Process and the Student Program - Graduation Agreement. However, the reception must go beyond the financial and institutional sphere, it must include the professional training of the teaching staff and greater empathy from classmates towards the needs of foreign students.

Keywords: Immigration; Haitian college students; Foreign students in the Amazon.

*Thainara Silveira Ferreira
**Edgar Augusto de Medeiros Costa
***Kelly Caroline de Souza Gomes
****Ingrid Raiane Rosa de Abreu

Recebido em: 06/11/2023
Aceito em: 14/06/2024

¹ CHASLES, Rafael Grinberg. *Estudantes haitianos em Florianópolis: escalas dos processos migratórios* [s.l.:s.n], 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177136/monografia_Rafael.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2022..

² CUNHA, Carolina. *Brasil deixa missão de paz após 13 anos do país caribenho. Atualidades UOL*. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/haiti-brasil-deixa-missao-de-paz-apos-13-anos-no-pais-caribenho.htm>. Acesso em 12 de Dezembro 2022; FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "História do Haiti"; *Brasil Escola*. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-haiti.htm>. Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

³ DIEME, Kassoum. *Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de

1. Introdução

O tema da imigração é uma das principais pautas por todo o planeta. Na atualidade, devido ao crescente movimento de pessoas pelo espaço, atravessando fronteiras, a Europa, o Oriente Médio, a América, a África e a Ásia passam por um crescente fluxo migratório, sendo que, em certas localidades, pode-se observar o desenrolar de uma verdadeira crise migratória. Diversos são os motivos pelos quais as pessoas saem de seu país de origem para tentar a vida em outro lugar, um recomeço¹.

Levando em consideração a relevância e a abrangência do tema da imigração em nossos dias, fez-se necessário abordar especificamente a problemática da imigração de haitianos para o Pará com a finalidade de ingressar e de concluir o ensino superior na Universidade Federal do Pará (UFPA) localizada na região Norte. Assim, como categoria de referência, essa pesquisa adentra sobre o contexto Haiti-Brasil, com destaque para o Estado do Pará e para a cidade de Belém, buscando analisar o processo de acolhimento de estudantes haitianos na Universidade Federal do Pará (UFPA).

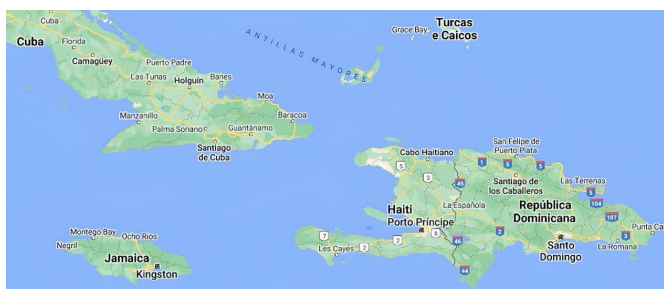
Considerado o país mais pobre do continente americano, o Haiti é um país da América Central banhado pelo mar do Caribe², tendo como capital a cidade de Porto Príncipe. Localiza-se na ilha de Hispaniola, que divide com a República Dominicana. O país caribenho tem uma história marcada por conflitos socioeconômicos e políticos que têm, consequentemente, uma influência muito grande no fluxo migratório do país. A partir da crise econômica mundial de 2008, dos desastres provocados pelo terremoto de 2010 e com o aumento de políticas migratórias, o Brasil passa a se destacar como um destino desejável para essa população que já migrava para Estados Unidos, Cuba, França, Canadá e República Dominicana³.

A problemática abordada no nosso artigo trata das experiências dos imigrantes haitianos na Universidade Federal do Pará, as suas trajetórias e desafios enfrentados. Desse modo, parte de nosso trabalho se apoia nos dados coletados e nas perspectivas produzidas por outros estudos ligados, no entanto nossa pesquisa também traz novos dados sobre o tema.

Nossos resultados se dividem nas seguintes seções: na segunda seção, comentaremos sobre a nossa experiência de campo, os desafios da pesquisa e a metodologia. Na terceira seção, faremos uma breve contextualização histórica sobre o Haiti pelo fato de ser um país que vivencia vários conflitos desde sua independência. Na quarta seção, o nosso intuito é entender por que meios esses imigrantes se inserem no nosso sistema de ensino superior. Na quinta seção, procuramos abordar a temática das políticas institucionais proporcionadas pela UFPA às quais os imigrantes haitianos conseguiram ter acesso. Na sexta seção, buscamos demonstrar quais são as esferas da Universidade (UFPA) que facilitam a integração e proporcionam um acolhimento digno aos nossos irmãos e irmãs haitianos no Pará. Na sétima seção, trataremos das questões que estão relacionadas ao idioma do país receptor (a língua portuguesa). Na oitava seção, traremos propostas de medidas contra a xenofobia e o racismo. Por fim, as nossas considerações finais.

O objetivo da nossa pesquisa foi conhecer os fatores que estimulam a migração de haitianos (homens e mulheres) para realizar cursos de graduação fora de seu país. As informações geradas durante a realização de nossa pesquisa podem ser de extrema importância, na medida em que se mostram úteis para a elaboração de novas políticas públicas, para o fortalecimento das já existentes, para a criação de medidas contra o racismo e a xenofobia e para evidenciar os desafios enfrentados por estes imigrantes, bem como os meios utilizados para superá-los.

Na figura abaixo, mostramos a localização do Haiti e a sua fronteira com o seu país vizinho, a República Dominicana. **Figura 1: Localização do Haiti**



2. A jornada de nossa pesquisa: a metodologia e a experiência de campo

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo, pois se fundamenta em estudos de caso e na revisão bibliográfica de artigos que tratam sobre os temas da imigração e das experiências de estudantes estrangeiros em universidades públicas brasileiras.

À princípio, nossa pesquisa também possuiria um caráter quantitativo, entretanto, devido ao pequeno número de entrevistados (4), consideramos não haver quantidade de dados quantitativos suficientes. A coleta de dados se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas feitas em grupo e com base nas perguntas presentes no quadro 1.

Quadro 1: Lista de perguntas utilizadas no questionário de entrevista

Nº questão	Perguntas
P1	Nome
P2	Idade
P3	Gênero: Mulher() Homem() Mulher Trans () Homem Trans () LGB-TQIA+ ()
P4	Curso
P5	Bairro
P6	Você trabalha?
P7	Quanto tempo mora no Brasil?
P8	Por que você veio para o Brasil?
P9	Qual foi o seu primeiro contato com o Brasil no Haiti?
P10	Antes de vir, você estudou a língua portuguesa?
P11	Como foi a adaptação com o novo idioma?
P12	Recebe alguma ajuda do governo brasileiro?
P13	Como é a vida de estudante em um país diferente?
P14	Os haitianos que moram aqui te ajudam ou te ajudaram no processo de adaptação?
P15	Já sofreu preconceito aqui no Brasil?
P16	Por que veio para o Pará?
P17	Como você lidou ou lida com as diferenças culturais?
P18	Quais dificuldades encontra para estudar na UFPA?
P19	Como foi a adaptação no meio universitário?
P20	Por que escolheu esse curso?
P21	Quando você ingressou na UFPA, teve que traduzir a documentação? Se sim, qual foi a maior dificuldade?

Nº questão	Perguntas
P22	Como é a sua interação com os colegas na UFPA?
P23	Como é a sua interação com os professores/as?
P24	Quais dificuldades encontra para compreender os conteúdos das disciplinas?
P25	Recebe algum auxílio oferecido pela UFPA? Se sim, qual?
P26	Participa de algum projeto de pesquisa ou de extensão na UFPA? Se sim, qual?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os principais desafios enfrentados por nosso grupo, podemos destacar três: a dificuldade de realizar entrevistas presenciais com os haitianos, as tentativas de encontrá-los e de entrar em contato com eles por meio das secretarias de seus cursos, como também a busca por informações sobre a sua inserção em algum programa de auxílio estudantil da UFPA.

O nosso intuito era realizar entrevistas presenciais semi estruturadas com os discentes haitianos na Associação de Estudantes Estrangeiros (AEE), entretanto, pelo fato de terem compromissos relacionados com os seus cursos, não obtivemos êxito em encontrar disponibilidade ou compatibilidade entre as nossas agendas. Assim, a fim de solucionar tal problemática, uma integrante do grupo propôs a realização de entrevistas semiestruturadas via Google Meet, ou seja, de modo on-line, o que nos permitiu a efetivação de três das quatro entrevistas feitas ao longo da pesquisa.

Outro desafio que se impôs de maneira bastante significativa foi o de entrar em contato com os discentes haitianos e encontrá-los. Já tínhamos entrado em contato com três discentes haitianos por meio da AEE, porém, como não sabíamos o número total de estudantes haitianos matriculados na UFPA e como a AEE não contava com essa informação, decidimos ir à Reitoria da UFPA. Então, estando lá, fomos encaminhados para a Pró-reitora de Relações Internacionais (PROINTER), no entanto não obtivemos sucesso, pois não conseguimos ter acesso à informação que queríamos e fomos aconselhados a buscá-la na Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). Tal como se deu na PROINTER, a nossa busca também não obteve êxito na SAEST, sendo assim, fomos encaminhados para o Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC). Fomos informados de que nós, enquanto discentes, não poderíamos ter acesso à informação que procurávamos, apenas a docente orientadora de pesquisa, Prof^a. Dr^a. Edna Alencar, conseguiria acessá-la, desde que abrisse uma chamada no Sistema de Atendimento ao Usuário da UFPA (SAGITTA), para solicitar o número total de discentes haitianos presentes na universidade, bem como os cursos nos quais estão matriculados.

Após o atendimento da chamada, a docente recebeu via e-mail uma planilha que continha o número de discentes haitianos na UFPA e os cursos nos quais estavam matriculados. Ao todo, há nove discentes haitianos na UFPA, sendo que sete destes fazem os seus cursos no Campus de Belém, enquanto os demais encontram-se no Campus de Ananindeua e no Campus de Altamira.

Em seguida, fomos aos institutos dos cursos dos discentes haitianos, localizados no Campus de Belém: fomos ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), a fim de localizarmos o estudante haitiano de química industrial, ao Instituto de Tecnologia (ITEC), para entrarmos em contato com o estudante de engenharia da computação e à Faculdade de Odontologia. Fomos duas vezes a cada um dos institutos e à faculdade mencionados. Na segunda tentativa, apenas conseguimos sucesso na ida ao ITEC, cuja Secretaria de Engenharia da Computação nos disponibilizou o e-mail de seu discente haitiano.

Além disso, se fazia necessário ter acesso ao número de haitianos beneficiados por algum programa de auxílio estudantil ofertado pela UFPA. Fomos primeiramente à SAEST, onde nos disseram que essas informações só poderiam ser disponibilizadas mediante o conhecimento da quantidade de estudantes haitianos presentes na UFPA e o seu ano de ingresso na universidade. Retornamos à SAEST com os dados disponibilizados pelo CIAC e nos reco-

mendaram verificar os editais dos auxílios estudantis oferecidos pela UFPA, porém os editais, ainda que contenham o número de estudantes estrangeiros beneficiados, não especificam a nacionalidade de cada um dos estudantes contemplados. Fomos, pela terceira vez, à SAEST para termos noção do número específico de discentes haitianos beneficiados por algum programa de auxílio estudantil da UFPA, mas fomos encaminhados para a Assessoria da Diversidade e Inclusão Social (ADIS), onde nos disseram que a instituição não poderia nos fornecer essa informação, pois, segundo a ADIS, a instituição responsável por essa informação seria a SAEST.

Das quatro entrevistas realizadas, a primeira ocorreu com uma discente de medicina, a segunda e a terceira ocorreram com dois estudantes de engenharia civil. Todas estas três entrevistas se deram via on-line com o auxílio do Google Meet, apenas uma entrevista foi realizada de maneira presencial com um discente de engenharia da computação.

Os sujeitos de nosso estudo são imigrantes haitianos discentes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Dos quatro haitianos participantes da pesquisa, conseguimos entrar em contato com três por meio da Associação de Estudantes Estrangeiros (AEE) da UFPA, enquanto que o contato com um participante se deu por meio da Secretaria de Engenharia da Computação do Instituto de Tecnologia (ITEC). Conseguimos entrar em contato com um discente de odontologia, contudo, sem sucesso para a realização da entrevista on-line.

Para nos referirmos aos nossos entrevistados, serão utilizados os termos interlocutor e interlocutora para preservar as suas identidades.

Abaixo segue um quadro com os nomes dos interlocutores, seus cursos e suas idades.

Quadro 2: Estudantes entrevistados

Nome Fictício	Idade	Curso
Interlocutora 1	23	Medicina
Interlocutor 2	24	Engenharia da computação
Interlocutor 3	24	Engenharia civil
Interlocutor 4	25	Engenharia civil

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Com base na revisão da literatura sobre a temática relacionada ao nosso trabalho, nos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas e nos objetivos traçados pela pesquisa, foi feita uma análise documental, em instituições públicas, por meio digital, como a Universidade Federal do Pará (UFPA). Apresentamos, em seguida, a análise das informações que foram obtidas durante a elaboração de nosso artigo.

3. Contextualização histórica

O Haiti ficou conhecido por sofrer golpes e ditaduras que foram cometidos ao longo de sua história, é também considerado, nos dias atuais, o mais pobre dos países americanos⁴. O território que todos conhecem como Haiti, nos seus primórdios, era ocupado por indígenas aruaques no ano de 1492. Este mesmo ano foi marcado pela invasão de Cristóvão Colombo e sua tropa espanhola à ilha, os espanhóis nomearam o local de Hispaniola e ocuparam primeiramente a parte oriental do território, os indígenas que habitavam o local foram escravizados, o que ocasionou na diminuição da população até o final do século XVI⁵.

Os espanhóis ocuparam a parte da ilha onde fica o Haiti por 205 anos (1492-1697), os povos que ali viviam foram submetidos a todo tipo de torturas e trabalhos forçados sob o comando dos invasores aliados de Cristóvão Colombo. Por consequência, muitos morreram ao longo dos anos vividos sob tortura⁶. Diante da assinatura do Tratado de Ryswick, em 1697, entre França e Espanha, a parte ocidental da ilha, que atualmente é o Haiti, foi cedida à França e recebeu o nome de Saint Domingue. A partir disso, houve o cultivo de cana-de-açúcar junto

⁴ CUNHA, Carolina. *Brasil deixa missão de paz após 13 anos do país caribenho. Atualidades UOL*. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/haiti-brasil-deixa-missao-de-paz-apos-13-anos-no-pais-caribenho.htm>. Acesso em 12 de Dezembro 2022.

⁵ FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "História do Haiti"; *Brasil Escola. Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-haiti.htm>. Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

⁶ DIEME, Kassoum. *Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia)*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2016, p.78.

⁷ FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "História do Haiti"; *Brasil Escola. Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-haiti.htm>. Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

⁸ *Ibidem*

⁹ FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "História do Haiti"; *Brasil Escola. Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-haiti.htm>. Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

¹⁰ DIEME, Kassoum. *Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia)*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2016, p.93.

¹¹ FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "História do Haiti"; *Brasil Escola. Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-haiti.htm>. Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

¹² *Ibidem*

¹³ CUNHA, Carolina. *Brasil deixa missão de paz após 13 anos do país caribenho. Atualidades UOL*. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/haiti-brasil-deixa-missao-de-paz-apos-13-anos-no-pais-caribenho.htm>. Acesso em 12 de Dezembro 2022.

¹⁴ DIEME, Kassoum. *Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia)*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2016, p.105.

¹⁵ BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. *Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil*. In: *Rev. Bras. Est. Pop., Belo Horizonte*, v.34, n.1, p. 120.

¹⁶ CUNHA, Carolina. *Brasil deixa missão de paz após 13 anos do país caribenho. Atualidades UOL*. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/haiti-brasil-deixa-missao-de-paz-apos-13-anos-no-pais-caribenho.htm>. Acesso em 12 de Dezembro 2022.

¹⁷ FILIPPIM, Eliane Salete e ZENI, Kaline. *Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas*. *Revista Pretexto*, ISSN-e 1984-6983, Vol. 15, Nº. 2 (abril/junho), 2014, p.15.

com a chegada da força de trabalho africana escravizada⁷.

Em 1791, os africanos escravizados, influenciados pela Revolução Francesa, revoltaram-se contra a dominação colonial. Liderada pelo ex-escravizado haitiano Toussaint L'Ouverture, a revolta dos negros escravizados culminou na abolição da escravidão no ano de 1794 e na posterior independência do país. No ano de 1801, entretanto, em uma expedição francesa que foi encarregada de reconquistar a ilha, Toussaint foi mandado para a França, onde faleceu em 1803. A partir desse momento, Jean-Jacques Dessalines, ex-escravizado, deu continuidade ao movimento de resistência, cujo desfecho trouxe resultados favoráveis, uma vez que o país conseguiu sua tão desejada e esperada independência. Em 1 de janeiro de 1804, passou a ser chamado de Haiti, sendo a primeira república negra do mundo e também o primeiro país da América Latina a ser declarado independente⁸.

Um dos períodos mais difíceis da história do Haiti iniciou-se em 1957, no qual o médico e político François Duvalier, conhecido como "Papa Doc", foi eleito ao posto de chefe de Estado. Após sua vitória na disputa, Papa Doc instalou um regime ditatorial com base na repressão militar e perseguiu vários opositores, como a Igreja Católica. A sua guarda pessoal, os chamados "tontons macoutes" (bichos-papões), eram encarregados pelos massacres⁹.

No ano de 1990, com o estabelecimento de uma nova Constituição, o Haiti realizou as eleições presidenciais de forma livre e democrática, assim, a maioria dos eleitores optou pelo padre esquerdista Jean-Bertrand Aristide. Entretanto, no mesmo ano, o padre foi afastado por um novo golpe militar e a ditadura mais uma vez foi instalada no país¹⁰. A Organização das Nações Unidas (ONU) determinou sanções econômicas ao Haiti na intenção de trazer Aristide novamente ao poder, mas, somente em 1994, este voltou ao cargo de presidente. Mesmo que estivesse na presidência, os problemas no Haiti continuaram, o que acabou fazendo com que Aristide partisse para a África em fevereiro de 2004, desde então, o país sofre interferência internacional pela ONU¹¹.

Essas problemáticas políticas foram adicionadas aos abalos financeiros vividos pelo Haiti. O país é o mais pobre das Américas – 60% da população é subnutrida e mais da metade sobrevive com menos de um dólar diariamente¹².

No dia 12 de janeiro de 2010, uma catástrofe natural aprofundou a crise no Haiti. Nesse mesmo ano, houve um terremoto de magnitude 7,0 na escala Richter que alcançou o país, o que destruiu a capital Porto Príncipe, bem como provocou uma série de mortos, feridos e desabrigados. Neste dia, foi mostrada ao mundo a miséria cotidiana na qual os haitianos vivem, mas que estava isolada há muitos anos. Estima-se que mais de 220 mil haitianos morreram em consequência desse desastre que deixou 1,3 milhões de desabrigados¹³.

Após o terremoto, a maioria das pessoas que foram resgatadas com vida tiveram de deixar seu país de origem para irem em busca de novas oportunidades de emprego e/ou ingressar no ensino superior. Muitas delas vieram em direção ao Brasil que, nesta época, vivia uma fase boa em sua economia, com crescimento financeiro, estabilidade e boa recepção aos haitianos¹⁴. O levantamento brasileiro registra a entrada de aproximadamente 85 mil haitianos a partir de 2010, segundo Cunha (2022). Enquanto a Europa e os Estados Unidos restringiam a entrada de migrantes, o Brasil passou a ser inserido na rota de migração transnacional, o que explica a vinda expressiva de imigrantes haitianos nesse período¹⁵.

O Haiti, após o terremoto, entrou em uma profunda crise e o Brasil foi responsável por auxiliar no processo de envio de medicamentos, recursos e alimentos para o país, o que, por consequência, acabou estreitando ainda mais as relações entre os dois países¹⁶. O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) emitiu visto de permanência para os haitianos no Brasil por razões humanitárias¹⁷, regularizaram a situação da maioria dos imigrantes para que pudessem ser inseridos no mercado de trabalho brasileiro. Os haitianos começaram a espalhar-se pelo território nacional e muitos foram concentrando-se nas regiões sul e sudeste, onde encontraram mais oportunidades de emprego nos setores industriais¹⁸, embora encontrassem resistência por parte da população local, enfrentando o racismo e a xenofobia¹⁹.

Como a estabilidade do Brasil foi temporária, a partir do início da crise econômica em 2016, houve uma queda bastante significativa do número de haitianos em território nacional. Com a crise, muitos foram perdendo oportunidades de trabalho. Tendo em vista o esgotamento de tais possibilidades no país, os haitianos, que vieram ao Brasil em busca de uma vida melhor

e estável, passaram a migrar para outras nações²⁰.

4. Acesso à universidade

Quando se fala em acesso à universidade, automaticamente pensamos nas dificuldades a que os (as) candidatos (as) têm de se submeter, como os estudantes brasileiros, por exemplo, que devem ser aprovados na prova do Enem, além de haver o momento da homologação e matrícula. No caso dos estudantes haitianos que se propuseram a vir cursar o ensino superior na UFPA, não é diferente, diríamos, inclusive, que o processo é até mais complexo para eles. Soma-se a isso o fato de sair de seu país de origem e migrar para outro país com cultura, língua e comportamentos totalmente diferentes do seu, o que já não é algo fácil de lidar.

O Brasil e o Haiti mantêm relações diplomáticas desde 1928²¹, mas essa ligação se tornou mais evidente a partir de 2010 por causa do terremoto que atingiu o país. A partir daí o fluxo migratório de haitianos para o Brasil fez com que essa relação ganhasse novos contornos. “[...] Uma delas foi a vigência do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica, firmado em 15 de outubro de 1982 [...]”, entrando em vigor somente em 2004 a partir do Decreto no. 5.2848²². Em 1966, foi estabelecido o Convênio de Intercâmbio Cultural entre o até então denominado “Estados Unidos do Brasil” e o Haiti. Em seu o artigo III, o documento previu a concessão de bolsas de estudo com total dispensa de quaisquer taxas escolares²³.

Os estudantes imigrantes ingressam na universidade normalmente por programas de intercâmbio estudantil formados pelo Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC - G)²⁴, que são os programas do governo federal brasileiro em parceria com o governo de nações de vários continentes do mundo. A criação desses programas teve a finalidade de amparar estudantes de outros países, para garantir que o tratamento dado aos estudantes estrangeiros fosse semelhante ao dos estudantes brasileiros por parte das universidades.

Outra forma de acesso à Universidade Federal do Pará é o Processo Seletivo Especial Migre (PSE MIGRE), que foi aprovado em 2019 para receber principalmente estudantes refugiados, exilados políticos, vítimas de situações de vulnerabilidade e vítimas de tráfico. O PSE MIGRE é fruto da iniciativa da reitoria da UFPA com a Assessoria de Diversidade e Inclusão Social (ADIS), que se comprometeu a ofertar, por ano, ao menos duas vagas suplementares nos cursos de graduação. Nesse processo, não há provas para avaliar conhecimentos específicos dos candidatos, apenas exigência documental²⁵. Em 2020, foram classificados 24 candidatos, sendo o continente africano a origem da maior parte desses estudantes selecionados²⁶. Esses programas de bolsas de estudo criam possibilidades para os selecionados realizarem seus sonhos e possivelmente se refugiarem devido a situações de vulnerabilidades presentes em seu país.

Embora haja programas criados com o intuito de “facilitar” o acesso de estudantes estrangeiros às universidades públicas do país, percebemos que ainda há muitas dificuldades pelas quais esses estudantes são submetidos.

Uma das principais dificuldades citadas por nossos quatro entrevistados foi o alto custo para fazer a tradução juramentada dos documentos e a equivalência de documentos estudantis exigidos para a matrícula no curso e pelo programa por meio do qual foram selecionados. Processo esse considerado pela interlocutora 01 como: “muito caro”. De acordo com um interlocutor 02, a maior dificuldade para ingressar na universidade é exatamente essa, “o preço”. Como a situação econômica do Haiti passa por abalos constantes, isso acaba prejudicando muitos haitianos que possuem o sonho de cursar o nível superior no Brasil, pois eles precisam pagar a tradução de seus documentos em dólar, o que, além de desvalorizar a moeda do Haiti, dificulta a entrada no país estrangeiro.

Percebe-se o quanto esse “acesso à universidade” ainda é muito limitado, sendo um fator que precisa ser aprimorado para que seja possível incluir de fato estudantes haitianos e outros estrangeiros, em geral, de forma mais acessível e eficaz.

5. Políticas públicas institucionais da UFPA

Dos quatro discentes haitianos entrevistados, todos afirmaram que recebiam o auxílio

¹⁸ DIEME, Kassoum. *Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2016, p.155-157*

¹⁹BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. *Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. In: Rev. Bras. Est. Pop., Belo Horizonte, v.34, n.1, p.124..*

²⁰CUNHA, Carolina. *Brasil deixa missão de paz após 13 anos do país caribenho. Atualidades UOL. .*

²¹DIEME, Kassoum. *Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2016, p.104*

²²Dieme, 2016 apud Ledix, 2017, p.286.

²³LEDIX, Wendy. *Inserção e participação dos imigrantes haitianos em universidades brasileiras. Temáticas, Campinas, 25, (49/50): 271-298, fev./dez. 2017, p.286..*

²⁴O PEC-G é um programa desenvolvido pelos ministérios de Relações Exteriores e da Educação, que oferece oportunidade de formação superior a cidadãos de países que mantêm acordo com o Brasil..

²⁵MERCÊS, Adams. *UFPA convoca candidatos aprovados no PSE-Migre 2020 para o processo de habilitação. 2021. Disponível em UFPA convoca candidatos aprovados no PSE-Migre 2020 para o processo de habilitação. Acesso em 30 de Novembro de 2022.*

²⁶Ibidem

moradia da UFPA no valor de quatrocentos reais mensais, com exceção do interlocutor 04. Essa quantia é utilizada por ambos para pagar o aluguel dos locais onde residem e, de acordo com o que disse a nossa interlocutora 01, os quatrocentos reais oferecidos pelo auxílio servem exclusivamente para essa finalidade, já que, como ela nos informou, outras necessidades não conseguem ser custeadas com o valor do auxílio moradia.

Além do auxílio moradia, a UFPA oferece o auxílio permanência, que também possui o valor de quatrocentos reais ao mês. Apenas três de nossos entrevistados afirmaram que recebem o auxílio moradia e o auxílio permanência simultaneamente. Conforme a SAEST, o valor pago pelo auxílio permanência busca oferecer o suporte necessário para o acesso à alimentação e ao transporte. Ao contrário da UFPA, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com base no texto de Wendy Ledix – Inserção e participação de imigrantes haitianos em universidades brasileiras (2017) – possui um programa de auxílio estudantil, chamado Programa de Assistência Estudantil Integral, que busca suprir todas as necessidades dos discentes estrangeiros

Embora recebam auxílios estudantis, os estudantes recorrem a certas estratégias, entre as quais podemos citar: a realização das refeições no Restaurante Universitário (RU), a divisão das despesas com os colegas (geralmente haitianos) com os quais compartilham a residência, o acesso a outros auxílios, como o Auxílio Brasil recebido apenas pelo interlocutor 04, ao SUS e à carteira de meia passagem para os transportes públicos coletivos, o que contribui para amenizar os gastos com o deslocamento para a universidade, visto que todos os entrevistados moram em áreas distantes da UFPA e dependem diariamente do transporte público.

Com a finalidade de reduzir os custos relacionados às necessidades básicas que não conseguem ser alcançadas pelos auxílios estudantis oferecidos pela UFPA, os discentes criaram mecanismos para superar esses desafios, recorrendo a outros auxílios e ao "convívio solidário"²⁷ dos haitianos uns para com os outros, o que nos demonstra a criação de redes de ajuda recíproca constituídas pelos próprios estudantes estrangeiros.

Pelo que pudemos compreender da fala dos interlocutores 03 e 04, é de extrema importância que, no local onde o discente haitiano residirá, haja outros haitianos com os quais possa dividir as despesas e a moradia, senão terá dificuldades não só no que diz respeito aos custos relacionados com as despesas básicas, mas também com as adversidades na adaptação ao novo país.

6. Acolhimento e permanência institucional

Não é somente necessário criar os meios de inserção, como também, para permanecer, é preciso que a instituição de ensino incentive uma recepção digna aos estudantes estrangeiros, pois, um dos nossos interlocutores se sentiu acolhido pela universidade, porém observou que os alunos brasileiros de seu curso não são muito acolhedores.

Para a permanência na instituição, os estudantes estrangeiros recebem auxílios, como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G). O programa tem o intuito de oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, para realizar estudos de graduação no país.

²⁷ E SILVA, F. C. D. *Práticas de racismo e xenofobia contra universitários caribenhos em Belém do Pará*. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019, p.11.

Para serem contemplados os discentes devem se submeter a um processo seletivo instituído pela Portaria nº745/2012 do Ministério da Educação, a qual orienta as IFES à análise/definição do perfil discente. O discente contemplado recebe o benefício através do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Bolsa PROMISAES)²⁸.

²⁸ Relatório SAEST, 2019.

Dentro dos diferentes auxílios que a instituição oferece, os que são ofertados aos nossos interlocutores são o de permanência e o de moradia. Entretanto, a forma de acolhimento não é só financeira, a instituição tem que dispor de professores capacitados para receber discentes de várias partes do mundo, pois todos os nossos entrevistados relataram que seus professores falam muito rápido, o que dificulta a compreensão dos assuntos tratados em aula. Essa situação pode ser um dos motivos que podem levar o discente a desistir do curso, porque uma das principais barreiras para o imigrante é a língua portuguesa, que se torna complexa,

já que, em cada região, uma palavra pode ser usada de forma diferente, como afirma o interlocutor 04: “não entendo algumas expressões que os professores falam [...] os professores vão muito rápido no conteúdo” e como nos explicou o interlocutor 03: “a maior dificuldade não é a língua, sim, a explicação do professor”.

O acolhimento não se dá de maneira institucional somente, os estudantes têm uma rede de apoio entre si, muitos deles moram com algum haitiano que já estava no país, apenas a interlocutora 01 mora sozinha.

Por isso, escolheram o Pará para se sentirem acolhidos e menos sozinhos. Eles mencionaram que escolheram seu destino a partir do número de haitianos residentes na região. É notório que essa rede de apoio é muito importante para manter sua raiz viva, mas não tira o peso da saudade de seus familiares. O interlocutor 02, por exemplo, cujo pai está doente e cuja família passa por dificuldades, não pode contar com o seu apoio financeiro e, às vezes, nem relatar os problemas pelos quais passa em um outro país. Na fala do interlocutor 03, durante a entrevista, pudemos sentir a saudade que tem da sua família e de sua cultura, pois ele afirmou que “você deixa teu país, sua cultura, sua língua, deixa tudo para trás [...] tem que se adaptar a um novo país, é difícil, pois, quando bate a saudade, dói [...] porque não consegue visitar a família”.

Todos comentaram que seus colegas de sala de aula não são muito receptivos e suas interações só ocorrem em momentos de trabalho em grupo, apenas têm contato frequente com poucas pessoas do curso. Quando precisam de ajuda com trabalhos acadêmicos, é sempre a um colega haitiano ou estrangeiro que pedem ajuda, com exceção do interlocutor 02 que nos contou receber ajuda de uma colega brasileira.

Em uma de nossas observações na Associação de Estudantes Estrangeiros (AEE), foi possível notar que umas das discentes estava transcrevendo seu trabalho do inglês para o português com a ajuda de outro estudante estrangeiro que faz parte da associação. O interlocutor 03 relatou que age da mesma maneira com o seu colega que faz faculdade de odontologia na UFPA, porque seu amigo tem dificuldade com o idioma e não está há tanto tempo no Brasil.

Para combater essa adversidade, é preciso que haja uma conscientização e capacitação dos docentes com o intuito de orientar e de acolher de forma mais eficiente os discentes imigrantes, pois nunca sabemos quando o nosso país vai precisar do outro para fornecer educação e outras necessidades básicas.

7. O idioma como instrumento de acolhimento e de interação social

O Brasil vem recebendo um número grande de imigrantes, refugiados e apátridas e seu maior desafio é o idioma, pois muitos vêm ao Brasil sem saber a língua. Essa barreira atrapalha o acolhimento no meio acadêmico e todos os nossos entrevistados relataram que vieram ao país sem entender o idioma. Conforme o relato de um dos nossos entrevistados, “todo mundo sabe, até os brasileiros sabem, que o português não é uma língua fácil, consegui me adaptar graças aos meus professores” (interlocutor 02).

Para permanecer no país com fins estudantis, é preciso realizar a prova de proficiência. O certificado de proficiência em Língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial para certificar a proficiência em português. Como muitos vêm ao país sem conhecimento da língua, algumas instituições de ensino oferecem o curso de português para seus alunos estrangeiros, tal qual a UFPA que tem o Português Língua Estrangeira (PLE) que existe desde 2008. Durante os seus 14 anos de funcionamento, recebeu um total de 6 alunos haitianos que foram preparados durante 6 meses para a realização da Celpe-Bras, de acordo com as informações fornecidas pela coordenação do PLE.

As dificuldades enfrentadas pelos haitianos no Brasil são evidentes, uma vez que esses indivíduos sofrem ao terem de se sair de seu país de origem, abdicar de sua língua materna, do convívio com seus familiares e de seus costumes. Ao chegarem ao Brasil sem conhecer o idioma, encontram, inicialmente, dificuldades de adaptação e comunicação com os brasileiros. No quadro abaixo, encontram-se relatos detalhados sobre a adaptação ao idioma e sobre o estudo da língua portuguesa no PLE.

Quadro 3: P10 Antes de vir, você estudou a língua portuguesa? e P11- Como foi a adaptação

com o novo idioma?

Tendência Adaptação com o novo idioma	Tendência Estudo da língua portuguesa
Tive muita dificuldade de compreender a língua portuguesa, o que aprendi foi estudando pelo YouTube e me adaptando escutando música, nunca fiz curso para aprender, a UFPA oferece um curso online de português, mas a pandemia dificultou a aprendizagem do curso, o horário do curso coincide com os horários das aulas, por isso, o curso de português deveria ser nas férias. (Interlocutora 01).	Não fiz curso de língua portuguesa antes de vir para o Brasil, fui aprender a língua aqui no Brasil, no Haiti tentei aprender português por conta própria, me adaptei através das músicas e conversas. Assim que entrei na UFPA minha maior dificuldade foi o idioma, todavia, tive acesso ao curso de português oferecido pela universidade, o Português Língua Estrangeira (PLE) que dura oito meses, outra forma que aprendi também, foi assistindo séries em português. (Interlocutor 03).
Mesmo chegar aqui isso não quer dizer que você vai entrar para faculdade se ainda você não conseguir passar no celpe-bras, você tem que passar pelo menos com o intermediário, se conseguir passar perde a bolsa, foi muito difícil pra mim especialmente na parte de pronúncia [...] como se fosse uma língua que fui forçado a aprender por necessidade, por isso que acho que até agora tenho dificuldade de falar em português [...] tem poucos meses para aprender uma língua não é uma coisa fácil. (interlocutor 02).	Não fiz curso para aprender a língua portuguesa antes de vir ao Brasil, mas participei do programa de ensino de língua portuguesa para imigrantes já dentro da UFPA, aprendi também, assistindo vídeos no YouTube e fui me adaptando ao idioma escutando músicas, lendo e assistindo vídeos. Acho a língua difícil e tenho uma professora que explica a disciplina muito rápido e tenho dificuldades de compreender. (Interlocutor 04).

Fonte: Elaborado pelos autores.

O aprendizado da língua portuguesa é a principal forma de conseguir se comunicar no Brasil. Dessa maneira, o estabelecimento de políticas públicas, que contribuem para os haitianos serem inseridos no convívio com os brasileiros, é de suma importância, pois é a partir do aprendizado da língua portuguesa que irão conseguir trabalho, entrar e permanecer em instituições de nível superior.

8. Ações contra a xenofobia e o racismo

As desigualdades sociais e os preconceitos raciais estão presentes nas mais diversas sociedades ao redor do mundo. Nos dias atuais, infelizmente não é diferente, essa desclassificação / inferiorização de indivíduos decorrentes de sua etnia, país, cor, sexo e religião ainda está presente na nossa sociedade de várias formas. Por isso, decidimos tratar sobre como essas discriminações existentes são vivenciadas por estudantes haitianos inseridos dentro da Universidade Federal do Pará. Entre as práticas mencionadas anteriormente, destacamos a xenofobia e o racismo no meio universitário.

O racismo teve origem no Ocidente, dentro do processo de dominação colonial encabezado pelas nações europeias. Tais processos foram agravados por meio das teorias racialista²⁹. Assim, o racismo é toda forma de discriminar, excluir, aplicar tratamento diferenciado que coloque em desvantagem uma pessoa ou grupo social³⁰, sendo que a xenofobia se encontra fortemente vinculada ao racismo, digamos, portanto, que ambos no Brasil “andam de mãos dadas”³⁰. A xenofobia se manifesta através de um olhar, toque, falas ou quaisquer ações ofensivas que o outro imponha sobre alguém tido como diferente de seu meio social, no caso os estrangeiros³¹.

Diante disso, evidenciamos um tema importante a ser debatido, pois essas situações podem afetar negativamente a adaptação do (a) estudante estrangeiro (a) em outro país, atra-

²⁹ Banton, 1977, p. 127 apud e Silva, 2019, p.3

³⁰ E SILVA, F. C. D. *Práticas de racismo e xenofobia contra universitários caribenhos em Belém do Pará*. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019, p.7

³¹ *Ibidem*

palhando seu desempenho acadêmico e as relações sociais que este (a) pode ter desenvolvido.

Nossa constituição, em seu artigo 3º, no inciso IV, declara que um dos objetivos fundamentais de nossa república é “[...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”³². Referente a isso, o nosso entrevistado 02 comentou seu ponto de vista, dizendo que: “o Brasil tem muitas leis contra discriminação e racismo, isso faz com que muitas pessoas sejam falsas às vezes por medo de serem denunciados”.

³² Brasil, 1988, p.9

Ainda que todos os nossos entrevistados alegaram nunca ter sofrido racismo ou xenofobia dentro da UFPA, eles relataram que muito se ouve falar sobre outros estrangeiros que passaram por esses tipos de constrangimento e que, de acordo com eles, as pessoas que sofreram com esses episódios foram prejudicadas, na palavra deles: “isso afetou diretamente no seu comportamento e desempenho acadêmico”.

Mesmo que o Brasil tenha leis para combater o racismo e as discriminações, esses temas ainda necessitam ser bem mais debatidos dentro dos ambientes acadêmicos, por exemplo, a interlocutora 01 disse que “não sabe identificar racismo”, porque, no seu país, ela nunca sofreu com situações racistas. Logo, uma instituição como a UFPA, que recebe vários discentes de diversos países, deveria estar mais atenta para informá-los e prepará-los para evitar tais situações e, acima de tudo, ter ações mais eficientes para combater a discriminação no meio universitário.

9. Conclusão

Os objetivos inicialmente traçados pela nossa pesquisa, apesar das dificuldades, conseguiram ser alcançados. A análise dos resultados nos possibilitou concluir que o acesso ao meio universitário tem como ponto de partida o processo seletivo destinado especificamente a estudantes estrangeiros que desejam ingressar e concluir o ensino superior no Brasil. Verificamos também que, embora a UFPA garanta aos seus discentes programas e auxílios estudantis, os discentes haitianos recorrem a outras estratégias e a outros meios para contornar os desafios que surgem ao longo do caminho, assim como percebemos que, além do suporte financeiro dado pela universidade, a forma de acolhimento deve ultrapassar a esfera financeira, uma vez que deveria ter como objetivo a promoção de uma capacitação profissional que permita aos docentes acolher e se relacionar de maneira mais adequada com os discentes estrangeiros.

Observamos que a universidade fornece aos estudantes estrangeiros o ensino gratuito da língua portuguesa, no entanto percebemos que os discentes haitianos utilizam outros meios para aprenderem o nosso idioma. O aprendizado da língua portuguesa foi considerado necessário pelos nossos interlocutores, já que permite a interação tanto no meio universitário quanto nos demais espaços de convívio. Constatamos também que os nossos entrevistados, ao serem perguntados sobre casos de racismo e de xenofobia, ou não se sentiram confortáveis para falar abertamente sobre esses assuntos ou afirmaram não ter sofrido com esses tipos de preconceito, porém, como no caso de nosso interlocutor 02, foram alertados sobre essas problemáticas.

Verificamos que a busca pela oportunidade de ingressar no ensino superior foi o principal fator que influenciou a saída desses discentes de seu país de origem, já que, por exemplo, tanto a interlocutora 01 quanto os interlocutores 03 e 04 afirmaram que o principal motivo para a vinda ao Brasil foi a possibilidade de dar prosseguimento nos seus estudos. A mesma justificativa foi dada quanto à escolha do Pará, porém outro fator mencionado foi a presença de uma população haitiana considerável em Belém, o que influenciou fortemente o momento da escolha da universidade e da cidade na qual ela está localizada.

Notamos as dificuldades relativas à língua portuguesa, à sua aprendizagem e ao seu uso na sala de aula e no dia a dia, assim como pudemos perceber que a interação dos discentes haitianos com os docentes de seus cursos não procede de maneira satisfatória.

Houve reclamações associadas ao tratamento dado aos discentes haitianos pelos professores, como as suas explicações vistas como “aceleradas” pelos entrevistados 03 e 04, a não abertura para a retirada de dúvidas, como apontou nossa interlocutora 01. Já a relação com os demais discentes de seus cursos foi avaliada como positiva, exceto os interlocutores

03 e 04 que não consideraram seus colegas de sala acolhedores e receptivos.

Através das entrevistas cedidas pelos discentes, pudemos recolher informações que nos permitiram ter acesso aos meios de inserção acadêmica na universidade. Sobre a participação em projetos de pesquisa, apenas os interlocutores 03 e 04 nos disseram que não estão participando de nenhum projeto, porém pretendem participar em breve. No que tange aos programas de recepção, percebemos que a UFPA não dispõe de um programa oficial de acolhimento aos estudantes imigrantes, esse papel é desempenhado pela Associação de Estudantes Estrangeiros (AEE) e pelas próprias redes de acolhimento criadas pelos próprios estrangeiros, uma vez que, como nos contou o interlocutor 04, é muito importante escolher um lugar no qual há haitianos e africanos oriundos de países de língua francesa para facilitar a adaptação. Pudemos identificar, através dos discentes, que o principal programa estudantil oferecido pela UFPA é o auxílio moradia.

O presente artigo buscou entender as trajetórias e os desafios enfrentados pelos discentes haitianos da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas principalmente via on-line, a fim de atingirmos uma compreensão sobre os fatores que estimulam a migração de haitianos (homens e mulheres) para realizar cursos de graduação fora de seu país natal.

Na medida em que esses estudantes vêm ao nosso país em busca da oportunidade de ingressar no ensino superior, grande parte de suas vivências ocorre no ambiente universitário que deveria apresentar-se como um espaço mais acolhedor. A universidade não deveria garantir apenas o cumprimento de seus deveres institucionais, também deveria oferecer aos discentes haitianos o contato com experiências capazes de enriquecer suas vidas e de ampliar seus horizontes profissionais. Todavia, a partir de seus relatos, percebemos que, além dos entraves do processo burocrático a que são submetidos, os discentes haitianos precisam lidar com a indiferença de seus docentes e de seus colegas de sala às suas dificuldades, o que pode prejudicar o empenho desses estudantes ao longo de sua formação, algo completamente incondizente com a função de uma instituição, cuja missão é produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável³³.

³³ UFPA. *Missão-Visão-Princípios*, 2017.

Notas

* Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: thainarasilveira004@gmail.com

** Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: edgaraugustodemedeiroscoستا@gmail.com

*** Graduanda em Direito na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: kellysgomes14@gmail.com

**** Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: abreuincred@gmail.com

Referências

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. In: *Rev. Bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119 – 143.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

CUNHA, Carolina. **Brasil deixa missão de paz após 13 anos do país caribenho**. Atualidades UOL. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/haiti-brasil-deixa-missao-de-paz-apos-13-anos-no-pais-caribenho.htm>. Acesso em 12 de Dezembro 2022.

CHASLES, Rafael Grinberg. **Estudantes haitianos em Florianópolis: escalas dos processos migratórios** [s.l.:s.n], 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/>

handle/123456789/177136/monografia_Rafael.pdf?sequence= 1 & isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2022.

DIEME, Kassoum. **Imigração Haitiana E Política De Acolhimento Institucional Na Cidade De São Paulo: 2010-2015**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

E SILVA, F. C. D. Práticas de racismo e xenofobia contra universitários caribenhos em Belém do Pará. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. DOI: 10.23899/relacult. v5i5.1485. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1485> . Acesso em: 11 dez. 2022.

FILIPPIM, Eliane Saete e ZENI, Kaline. Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas. **Revista Pretexto**, ISSN-e 1984-6983, Vol. 15, Nº. 2 (abril/junho), 2014, págs. 11-27. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5003161>.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "**História do Haiti**"; **Brasil Escola**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-haiti.htm>. Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

LEDIX, Wendy. Inserção e participação dos imigrantes haitianos em universidades brasileiras. **Temáticas**, Campinas, 25, (49/50): 271-298, fev./dez. 2017.

MERCÊS, Adams. **UFPA convoca candidatos aprovados no PSE-Migre 2020 para o processo de habilitação**. 2021. Disponível em UFPA convoca candidatos aprovados no PSE-Migre 2020 para o processo de habilitação. Acesso em 30 de Novembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, **Gabinete da Reitoria da superintendência de assistência estudantil**. [online]. Disponível em: <<https://www.saest.ufpa.br/documentos/relatorio/rel.2019.pdf>> . Acesso em 30 de Novembro de 2022.

UFPA. **Missão-Visão-Princípios**, c2017. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/index.php/missao-visao-principios#:~:text=Ser%20reconhecida%20nacionalmente%20e%20internacionalmente,e%20inovadoras%20integradas%20%C3%A0%20sociedade>. Acesso em 02 de Julho de 2024.



O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO UM POTENCIAL INSTRUMENTO PARA A SEGMENTAÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS NO BRASIL

LINGUISTIC PREJUDICE AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AS A POTENTIAL INSTRUMENT FOR SEGMENTING SOCIAL CLASSES IN BRAZIL

Resumo

Visando a abordar o tema do preconceito linguístico, foi traçada, neste artigo, uma relação entre o ensino da gramática normativa, o preconceito linguístico, o sistema educacional no Brasil e a estratificação social, sendo este o objetivo geral do trabalho. Através de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, foram consideradas as teorias de autores como Marcos Bagno (2015) e Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles (2017) acerca da temática. Também, com base nos contextos históricos, observou-se que uma cultura linguística normativa, surgida há muitos séculos, teve seu início entre as elites das sociedades e ao longo da história contribuiu para a manutenção de uma sociedade segmentada.

Palavras-chave: Preconceito linguístico; Gramática normativa; Segmentação das classes sociais.

Abstract

In order to address the issue of linguistic prejudice, in this article the relation between the teaching of normative grammar, linguistic prejudice, the educational system in Brazil and social stratification, which is the general objective of the work, was traced. In a bibliographical and qualitative research, the concepts of theorists such as Marcos Bagno (2015) and Carlos Alberto Faraco and Ana Maria Zilles (2017) on the subject were considered. Likewise, based on historical contexts, it was observed that a normative linguistic culture, which emerged many centuries ago, had its beginnings among the elites of societies and throughout history has contributed to the maintenance of a segmented society.

Keywords: Linguistic prejudice; Normative grammar; Segmentation of social classes.

* Nair dos Santos Caldeira

** Hellen Gomes da Silva

*** Leandro Junio Gonçalves dos Santos

**** Uinny Rodrigues Neto de Oliveira

Recebido em: 20/06/2024

Aceito em: 18/03/2025

1. Introdução

As relações sociais constituem uma prática complexa, na qual se faz necessário ter empatia, alteridade, interesse por conhecer o outro e respeito às diferenças. No entanto, é comum, na interação entre os indivíduos, que esse respeito dê lugar a um julgamento antecipado em relação ao outro, o preconceito. O preconceito é manifestado de diversas formas: na discriminação por causa da cor da pele, na discriminação contra mulheres, contra homossexuais, contra pessoas com diferentes identidades de gênero, contra pessoas gordas, contra pessoas com algum tipo de deficiência, enfim, são de toda a ordem.

¹ SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A sociolinguística e a língua materna*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

Dentre tantos preconceitos, há um prejulgamento que costuma passar despercebido: trata-se do preconceito linguístico, que resulta de uma comparação feita entre as diferentes formas de se comunicar por meio da língua. Silva afirma que muito se fala sobre preconceitos atualmente, porém não se fala sobre o preconceito linguístico. Segundo a autora ele não é censurado e parece nem mesmo existir¹.

O preconceito linguístico costuma passar despercebido pelo fato de que, muitas vezes, parece não se notar que um comentário maldoso a respeito da fala de alguém vem carregado de um julgamento de valor, não somente do valor da fala em si, como também do valor da própria pessoa, visto que a fala vem das ideias e as ideias são parte do indivíduo, portanto, são indissociáveis.

² BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 22.

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é "invisível", no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade, como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo².

³ Professor, pesquisador, escritor, poeta e tradutor. Atuante no campo da educação linguística, Marcos Bagno é um defensor da diversidade linguística existente no país e contrário ao preconceito que atinge tal diversidade.

Marcos Bagno³ afirma ser o preconceito linguístico um grave e sério problema social, cuja existência não é reconhecida⁴. Trata-se de um problema social, por ser a língua um importante instrumento de comunicação entre as pessoas, que muitas vezes serve como critério de atribuição de valor, o que resulta em prejuízos para pessoas que já são marginalizadas na sociedade, a população mais pobre.

A maneira de se comunicar é uma característica subjetiva inerente a todo indivíduo, independentemente da sua raça, etnia, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, biótipo ou condição especial.

⁴ BAGNO, 2015

A grande diversidade de falantes resulta em uma expressiva variação na língua: decorrente das diferenças regionais, chamadas de variações diatópicas; em razão de diferenças no contexto histórico, chamadas de variações diacrônicas; bem como em razão da situação comunicativa, que define o grau de formalidade e informalidade do discurso, chamadas de variações diafásicas e em decorrência das diferenças sociais, chamadas de variações diastráticas.

As variações no uso da língua, por sua vez resultam em uma gama de preconceitos linguísticos. À essa pesquisa interessa se aprofundar no âmbito do preconceito linguístico decorrente das variações diastráticas, e mais especificamente decorrente das diferenças entre as classes sociais, o qual atinge prioritariamente pessoas das classes mais baixas da sociedade.

O preconceito linguístico é um fenômeno que atravessa todas as camadas e esferas da sociedade. Nesse sentido, considerando as esferas educacional e econômica, destaques nesse contexto, foi elaborado um problema de pesquisa para o assunto a respeito da possibilidade de o preconceito linguístico e o ensino do português brasileiro na educação básica favorecerem a manutenção da estratificação social. A partir desse problema de pesquisa foi elaborada uma hipótese acerca da temática apresentada.

A hipótese elaborada para esse problema é de que o ensino do português brasileiro parece incutir no imaginário das pessoas que a gramática normativa da língua é de fato a língua portuguesa e não reconhece o valor das outras variações existentes, o que contribui para o preconceito, visto que tudo o que foge à regra da gramática normativa é considerado erro.

Além disso, o português brasileiro da variação padrão, em diversas situações, exclui pessoas que não o dominam.

Também com base no problema formulado, o objetivo geral e abrangente proposto foi o de estabelecer a possível relação entre o preconceito linguístico, o ensino do português brasileiro e a estratificação social. Desse modo, fez-se necessário traçar outros objetivos, mais específicos e de forma segmentada, quais sejam: tratar sobre o preconceito linguístico na sociedade e sobre como esse prejulgamento pode afetar as pessoas das classes menos favorecidas; discorrer sobre o ensino do português brasileiro, orientado pela norma-padrão da gramática normativa, e refletir sobre a estratificação social no Brasil e sobre a potencial influência da língua como agravante desse problema.

A critério de trazer à luz o longo histórico de considerações em torno do uso da língua, procurou-se traçar um panorama desde o período das primeiras reflexões acerca do assunto, no século V antes de Cristo, passando pelo contexto de surgimento do primeiro sistema educacional no Brasil, no período da colonização, bem como pelo início dos estudos da linguística e da sociolinguística, no século XIX, até chegar ao ensino da gramática normativa nos dias atuais. Cabe ressaltar que todo o percurso traçado objetivou uma melhor compreensão do assunto na atualidade.

Para alcançar tais objetivos foi realizada uma pesquisa de natureza básica, por se tratar de um estudo teórico sobre o referido assunto, sem o compromisso de uma aplicação prática. Nesse viés, foi utilizada uma abordagem qualitativa, e o método escolhido foi o da pesquisa bibliográfica.

Em relação à abordagem qualitativa, segundo Casarin e Casarin: “Independentemente do título e do tema pesquisado, os objetivos de uma pesquisa qualitativa envolvem a descrição de certo fenômeno, caracterizando sua ocorrência e relacionando-o com outros fatores”⁵. Nesse sentido, pela necessidade de se fazer uma relação entre o fenômeno do preconceito linguístico que atinge pessoas das classes sociais menos favorecidas com fatores como o ensino da gramática portuguesa e a estratificação social, a utilização de tal abordagem, foi a mais apropriada.

“Assim, pesquisar no campo bibliográfico é procurar no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse”⁶. Por se tratar de um estudo teórico acerca do assunto, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica.

A princípio, o tema escolhido se baseava na questão do preconceito existente em relação às variações da língua falada e nas consequências disso trazidas para as pessoas mais pobres, e foi definido como ponto de partida o livro *Preconceito linguístico* do autor Marcos Bagno (2015), por ser o autor uma referência no assunto. A partir da leitura exploratória do referido livro ocorreu a delimitação do já citado problema acerca do assunto, a questão norteadora das investigações.

Também por meio da leitura do livro e de pesquisas realizadas foram surgindo outros autores que também abordam o tema. A partir daí houve o início de uma busca por posicionamentos favoráveis e contrários sobre o tema, a fim de estabelecer uma relação entre os três tópicos de pesquisa: o preconceito linguístico, o ensino do português e a estratificação social no Brasil.

Segundo Gil, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”⁷. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, na observação dos pontos de vistas de alguns autores, pretendeu-se estabelecer uma relação de causa e consequência envolvendo os três diferentes pontos da pesquisa.

Com o intuito de estabelecer relações entre o preconceito linguístico e as classes sociais menos favorecidas, buscou-se embasamento em autores que tratam sobre o assunto e em fatos históricos ocorridos desde o surgimento das normas da língua escrita. Os estudos trouxeram a noção de que as normas da escrita surgiram entre as elites, e assumiram prestígio em relação às línguas faladas pelas pessoas mais pobres, o que corroborou para surgimento do preconceito.

⁵ CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. *Pesquisa científica: da teoria à prática*. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 33.

⁶ ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. *O estudo como forma de pesquisa*. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). *Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2021, p. 124.

⁷ GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 50.

Em seguida, foi registrado o surgimento da Linguística e da Sociolinguística, que deram luz à temática da língua como um sistema vivo e às variações de fala existentes, no entanto, sem atribuir juízo de valor às variações. E, então, foi feita uma reflexão sobre as variações da língua falada e o contexto social no Brasil.

Num segundo momento, foi abordado o ensino do português brasileiro, passando pelo contexto de surgimento de um sistema educacional, voltado, principalmente, para a elite e inspirado nos moldes de Portugal. Chegando à atualidade, apresentou-se a noção difundida pela cultura da gramática normativa de que a norma-padrão representa de fato a língua brasileira. Buscou-se também exemplificar a complexidade no ensino, que, muitas vezes, não contribui para uma competência leitora.

O conceito sociológico da estratificação social se refere à classificação dos indivíduos em grupos, com base em condições socioeconômicas comuns, dividindo os grupos sociais em camadas hierárquicas. Quanto à estratificação social no Brasil e à influência da língua, foi apresentada uma relação direta entre os indivíduos das classes mais baixas, seu menor acesso à educação, a variação da língua utilizada e as consequências disso na vida dessas pessoas, sendo a mais significativa a manutenção dos estratos sociais.

2. Preconceito linguístico, gramática normativa e estratificação social

2.1. O preconceito linguístico e as classes sociais menos favorecidas

2.1.1. Breve histórico do surgimento da gramática tradicional

As primeiras reflexões voltadas para o uso da língua tiveram início no século V antes de Cristo, quando Platão, um dos mais importantes filósofos da Grécia Antiga, deu início aos primeiros estudos Ocidentais, distinguindo, na constituição de uma proposição, os seus elementos básicos: o substantivo e o verbo.

⁸ SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1989, p. 16.

E é desde essa época – e perdura até nós – que se estabelece como princípio de análise a frase declarativa, considerada por Aristóteles o discurso primeiro. [...] Estabelecida a distinção entre substantivo e verbo por Platão estava aberto o caminho para uma compreensão analítica de estruturação da linguagem como representação do pensamento. O percurso posterior que delinearemos se constitui em um refinamento de análise que, a princípio, é apenas parte de uma teoria geral do conhecimento, de uma filosofia que só alguns séculos depois vem a fundamentar uma gramática⁸.

A partir daí a gramática normativa se beneficiou das contribuições feitas por muitos filósofos e filólogos gregos, como os filólogos de Alexandria, que, nessa época, privilegiavam a língua escrita dos grandes escritores da época, em detrimento dos outros usos da língua, sendo esses últimos avaliados de forma negativa. Em Roma, Varrão (116 - 27 a.C.), o primeiro gramático latino importante, aplicou a gramática grega ao latim, uma gramática do latim padrão, que foi chamado posteriormente de latim clássico, em oposição ao latim vulgar, falado pelas classes mais baixas de Roma.

No Brasil, o primeiro sistema educacional ocorreu no período da colonização, com a vinda dos padres jesuítas da Companhia de Jesus e tinha o intuito de catequizar os índios, mas, posteriormente, assumiu um caráter elitista, com um ensino oferecido majoritariamente aos filhos dos senhores de engenho e aos burgueses. Além disso, possuía uma forte base em normas gramaticais vindas da literatura de Portugal, característica que pode ser observada até os dias atuais.

Assim, por muitos séculos, uma tradição gramatical vem se desenvolvendo e, desde o seu início, foi pensada tendo-se como base os grandes escritores e a elite, desse modo, privilegiando essa variação em detrimento das outras existentes.

São os grupos privilegiados econômica, social e culturalmente que agregam valor positivo e prestígio às suas variedades linguísticas e desqualificam as variedades dos grupos desprivilegiados. São as variedades dos grupos dominantes que

passam a ser tomadas como corretas e modelos a serem seguidos⁹.

Com base na breve observação de trechos da história da gramática tradicional normativa, pode-se observar o fato de seu surgimento ter ocorrido entre as elites, baseada na norma-culta dos grandes escritores, o que pode explicar o prestígio que possui. Nesse sentido, tais regras estabelecidas por ela parecem configurar desde o início, um instrumento da elite em oposição aos diferentes usos que as classes mais baixas faziam da língua.

⁹ FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. Para conhecer: norma linguística. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 51.

2.1.2. Gramática normativa, a variação padrão

A gramática tradicional ou a norma-padrão nasceu com o intuito de estabelecer regras de um modelo padrão para o uso da língua e, para isso, tomou como base os grandes escritores, sendo então a língua escrita a mais submetida a essas regras. Representa a variação da língua de maior prestígio e pretende estabelecer o que é certo ou errado, atribuindo assim às outras variações o estigma de serem consideradas como erradas.

O fato de que as outras variações são erradas é comumente aceito pela maioria da população e gera um preconceito por parte das pessoas que dominam as regras da norma-padrão. Faraco e Zilles exemplificam esse preconceito no trecho:

No início do século XVIII, o gramático Jerónimo Contador de Argote (1676- 1749) distinguia, em suas Regras da Língua Portuguesa, espelho da Língua Latina, um "mau português", isto é, a fala da gente rústica em oposição à fala dos "bem criados" (sic). Dizia que há um modo "mau e viciado" de falar a língua, a que chamava de "dialecto rústico", usado pela "gente ignorante, rústica, e incivil" e do qual se devia desviar "os meninos bem criados" (sic) (1725: 299)¹⁰.

¹⁰ *Ibidem*, p.149

A importância de haver uma norma-padrão para a língua escrita é inegável, porém diferentes usos da língua sempre existiram, são legítimos e todos constituem a língua falada em um país, sendo necessário o reconhecimento e o respeito dessas variantes. O preconceito linguístico, fruto da ideia imposta pela norma-padrão de certo e errado, tende a marginalizar as pessoas das classes mais pobres, que não possuem acesso à variação padrão.

2.1.3. A Linguística e a Sociolinguística

Como dito anteriormente, os estudos referentes à língua, com a abordagem da gramática normativa são antigos, datando do século V antes de Cristo. No entanto, somente no século XIX, os estudos linguísticos começam a ganhar uma perspectiva diferenciada, com o surgimento de um estudo da origem das línguas e de sua transformação histórica, a linguística histórico-comparativa.

Essa nova abordagem (linguística histórico-comparativa) se consolidou como uma área de estudos no século XX, por meio dos estudos de Ferdinand de Saussure (1857- 1913). Outro fator impulsionador foi a publicação do livro Curso de Linguística Geral em 1916, a obra foi organizada pelos alunos de Saussure, com base nos ensinamentos do curso de mesmo nome ministrado por ele na Universidade de Genebra.

A linguística começa a se firmar como uma ciência autônoma, cujo objeto de estudo passa a ser a descrição das línguas naturais, com o método de análise estruturalista, adotado por Saussure. Ferdinand de Saussure considerava a possibilidade de uma estrutura comum da língua, a qual passa a ser observada como um sistema vivo, mas os ensinamentos de Saussure não levam em consideração os aspectos sociais envolvidos.

Outros estudiosos da área surgiram, alguns obtendo destaque: Roman Jakobson; Leonard Bloomfield; Mikhail Bakhtin e Noam Chomsky. Chomsky possuía uma abordagem teórica diferente, a Teoria Gerativa, segundo a qual todo ser humano nasce com uma faculdade inata para se comunicar, devendo apenas ser exposto à língua na infância.

Todos os estudiosos arrolados consideram a língua como um sistema homogêneo e não levam em conta os fatores externos e sociais. Um dos primeiros linguistas a pesquisar a variação, as mudanças na língua e os efeitos do seu contato, foi o americano Uriel Weinreich, que entendia a língua como um sistema heterogêneo. No entanto, com a sua morte, seu aluno William Labov levou à frente os estudos das variações linguísticas.

Os estudos sociolinguísticos, a partir de então, ganharam a contribuição de Labov, com as suas investigações acerca das variações da fala. Utilizando nas gravações das entrevistas feitas com diferentes pessoas, procedimentos inovadores, o linguista trouxe a reflexão sobre as relações entre as estruturas linguística e social, quando realizou em suas pesquisas a combinação de diferentes fatores, dentre eles: idade, gênero, ocupação e classe social das pessoas entrevistadas.

A língua, pela perspectiva da sociolinguística variacionista, é observada como um produto cultural e social, em seu contexto de uso, sem um julgamento de valor do que é considerado certo ou errado. Silva afirma que:

¹¹ SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A sociolinguística e a língua materna*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013, p. 18.

Essas pesquisas sociolinguísticas deixam latente a grande distância que há entre a gramática trazida pela tradição normativo-prescritiva, as conhecidas gramáticas tradicionais e os usos reais da língua, seja em estado de variação e mudança, seja simplesmente de variação¹¹.

A língua em seu contexto de uso apresenta inúmeras variações, e se mostra muito diferente da variação padrão das normas, à gramática normativa não interessa tais variações, o que contribui para inferiorizá-las.

2.1.4. Aspectos linguísticos e sociais no Brasil

A língua falada no contexto social representa um instrumento de comunicação dinâmico e diverso. Nesse sentido: "A cultura linguística normativa [...] nasceu como uma resposta à realidade heterogênea da linguagem verbal, buscando uma forma de representá-la e de lhe dar sentido"¹². No entanto, as normas de escrita que nasceram para representar a fala assumiram posição privilegiada em detrimento da linguagem verbal.

¹² FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer: norma linguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 41.

Tendo em vista a grande extensão territorial do Brasil e sua numerosa população, não se pode desconsiderar a grande variação de usos da língua existente em todos os aspectos. Em relação ao aspecto social, as pessoas vindas das famílias mais pobres do país, geralmente, utilizam-se de uma fala considerada errada, quando comparada à variação da língua padrão.

Muitos brasileiros "falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, que são desprestigiadas, ridicularizadas, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes urbanos mais letrados [...]"¹³. São esses brasileiros citados pelo autor Marcos Bagno os que fazem parte da parcela mais pobre da população.

¹³ BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 30.

Os falantes urbanos mais letrados, geralmente, são os mesmos pertencentes aos grupos privilegiados socialmente, que, de diversas maneiras, sentem-se superiores aos demais, e essa sensação de superioridade se faz presente também naqueles que dominam a norma-culta da língua em relação às pessoas que não a dominam. Esse sentimento de superioridade pode ser visto nas palavras de Almeida:

¹⁴ ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de questões vernáculas*. São Paulo: Caminho Suave, 1981, p. 331.

Os delinqüentes (sic) da língua portuguesa fazem do princípio histórico "Quem faz a língua é o povo" verdadeiro moto para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos conhecedores do nosso vocabulário¹⁴.

A declaração feita no verbete Vernáculo, do Dicionário de questões vernáculas, não só demonstra uma defesa da norma-padrão da língua e uma crítica às possíveis variações que a língua apresenta, como também denuncia um profundo desprezo pelo indivíduo que faz uso de tais variações. Deixa explícito o preconceito linguístico que atinge as pessoas mais pobres da sociedade.

¹⁵ BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Segundo Bagno, existe um abismo linguístico entre as pessoas mais pobres da sociedade e as pessoas de poder aquisitivo mais elevado e esse abismo é ainda maior se comparado às variantes dessas duas classes com a norma-padrão ensinada nas escolas e idealizada como a única língua correta¹⁵.

2.2. O ensino do português brasileiro

2.2.1. Contexto histórico

No Brasil, a constituição do primeiro sistema educacional deu-se no século XVI, período colonial, quando a Companhia de Jesus, ordem religiosa da igreja católica fundada na Europa, foi trazida pelos portugueses à colônia. Formada por padres jesuítas, a Companhia de Jesus chegou à colônia brasileira em 1549 e tinha a missão de catequizar os índios, e, para isso, era necessário que os índios aprendessem a ler e escrever e aprendessem o português falado em Portugal, portanto, o ensino era feito segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus.

Posteriormente, a Companhia de Jesus ocupou-se também da educação dos filhos dos colonos, mas com mais forte atuação entre os filhos dos senhores de engenho, os burgueses e a elite. Até que, em 1759, foram expulsos do país por não mais atenderem às exigências de formação da época, do homem burguês, em detrimento do homem cristão.

Após a saída dos jesuítas o ensino procurava atender, principalmente, aos interesses políticos e econômicos de Portugal e era direcionado à elite. A Arte de grammatica portugueza, do padre Inácio Felizardo Fortes, foi a primeira gramática publicada no Brasil, obra baseada na gramática latino-portuguesa do oratoriano português António Pereira de Figueiredo.

Ainda que após a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, a constituição de 1824 tenha trazido a ideia de um sistema nacional de educação, o ensino era oferecido à minoria da população e com uma forte influência de Portugal. Até os dias atuais se faz presente no ensino do português brasileiro uma base na norma gramatical literária de Portugal, o que faz com que o português, muitas vezes, seja considerado difícil para os brasileiros, pois muitas regras não fazem sentido para a oralidade do brasileiro.

2.2.2. O ensino na atualidade

Segundo Bagno, o ensino do português brasileiro até os dias de hoje segue padrões do português de Portugal:

No que diz respeito ao ensino do português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de 190 anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal. As regras gramaticais consideradas "certas" são aquelas usadas pelos "falantes cultos" de lá, que servem para a língua falada lá, que retratam o funcionamento da língua que os portugueses falam lá¹⁶.

¹⁶ BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 46.

A norma-padrão prescreve regras para o bom funcionamento da língua por meio dos livros didáticos utilizados nas escolas, e as ideias dos autores (gramáticos) refletem a concepção que têm a respeito do que é considerado o único verdadeiro idioma do Brasil. Pela leitura do prefácio do livro *Gramática Fácil* de Evanildo Bechara, também professor, gramático e filólogo brasileiro, fica clara a ideia de que sem o domínio da gramática normativa, não se conhece o funcionamento da língua portuguesa.

[...] a pessoa que desejar aprender ou se mostrar mais eficiente no manejo da língua poderá dispensar a leitura reflexiva da gramática, e a aprender somente ouvindo e repetindo como falam as pessoas instruídas, ou lendo artigos e livros bem escritos. Mas este caminho lhe exigirá, com certeza, mais tempo e esforço. Esta obra procura cumprir esse compromisso com o leitor que deseja atingir o conhecimento dos recursos básicos de como funciona a língua portuguesa, mas sem ocultar-lhe a riqueza e potencialidade dos seus recursos expressivos¹⁷.

¹⁷ BECHARA, Evanildo. *Gramática fácil: completa e rápida de consultar, para responder a todas as suas dúvidas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021, prefácio.

As páginas que seguem apresentam extensas explicações recheadas de nomenclaturas, que são praticamente impossíveis de memorizar. Essa mesma didática pode ser observada na maioria dos materiais que se propõem a ensinar a gramática da língua portuguesa. Um pequeno exemplo está na análise sintática da seguinte frase: *Manter uma rotina de estudos é essencial*, onde:

Manter uma rotina de estudos – é o sujeito da oração, um sujeito oracional, por apresentar um verbo no infinitivo; trata-se de uma oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo.

E é essencial – é a oração principal, onde o verbo *é* representa um verbo de ligação e o adjetivo *essencial* representa o predicativo do sujeito.

O ensino da língua, desse modo, mostra-se complexo, além do fato de estabelecer a ideia de que tudo o que foge às suas regras constitui erro no uso da língua, o que contribui para uma visão preconceituosa em relação às outras variantes da língua. E, ainda assim, não se pode garantir que o sujeito, ao aprender, ou memorizar todas essas nomenclaturas irá dominar o idioma e fazer um uso competente da leitura.

Com o propósito de melhoria desse cenário, há mais de vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – trazem orientações no sentido de mudança nas práticas de ensino da língua portuguesa. Mas ainda há muito caminho a ser percorrido para que esse objetivo seja alcançado plenamente.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações¹⁸.

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998, p. 19.

Levando em consideração o fato de que os documentos escritos fazem parte da existência do indivíduo no decorrer de toda a sua vida, pode-se inferir a importância de o aluno aprender a lidar com o texto. Sendo assim, é imprescindível oferecer ao estudante o contato direto com textos dos mais variados gêneros na escola, para que ele desenvolva conhecimentos e habilidades que serão úteis para sua vida adulta.

No que concerne à questão das variações da língua frente aos estudos da gramática normativa, os avanços constantes na área da sociolinguística vêm suscitando em alguns gramáticos a preocupação em reconhecer a importância de se falar sobre tais variações e sobre o fenômeno linguístico e social.

A sociolinguística, ramo da linguística que estuda a língua como fenômeno social e cultural, veio mostrar que estas inter-relações são muito complexas e podem assumir diferentes formas. Na maioria das vezes, comprova-se uma covariação do fenômeno linguístico e social. Em alguns casos, no entanto, faz mais sentido admitir uma relação direcional: a influência da sociedade na língua, ou da língua na sociedade¹⁹.

¹⁹ CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017, p. 3.

Na *Nova gramática do português contemporâneo*, Celso Cunha e Lindley Cintra (2017) trazem na introdução considerações muito importantes no campo da linguagem e fazem reflexões que se mostram cada vez mais relevantes.

Segundo Bortoni-Ricardo, “A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas (sic). Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”²⁰. Nesse viés, faz-se necessário uma formação de professores voltada à conscientização da importância de haver o respeito às características linguísticas/culturais dos alunos, antes mesmo de serem passados a eles os ensinamentos da gramática normativa.

²⁰ BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 15.

2.3. A estratificação social no Brasil e a influência da língua

As segmentações de classes sociais são observadas nas sociedades ao longo de toda a história, e com o passar dos séculos tal característica foi se intensificando em decorrência de inúmeros fatores. Estudiosos se debruçaram sobre esse fenômeno, mas ainda hoje se faz complexo delimitar as causas do problema.

Por que as sociedades apresentam segmentos sociais? Esses grupos distintos dentro de uma mesma sociedade são definidos como estamentos, castas ou classes. Ao longo da história da humanidade, tais segmentações sempre se

fizeram presentes. Se para Marx isso poderia ser explicado como sendo um produto do embate entre detentores e não detentores de meios de produção, Max Weber acreditava que havia uma pluralidade de causas que resultavam na estratificação social²¹.

O conceito da estratificação social classifica os indivíduos em grupos sociais com base em características socioeconômicas comuns, sendo que a combinação de diversos fatores colabora para a divisão dos estratos sociais. No Brasil, a desigualdade social se faz bastante expressiva, com uma grande disparidade no acesso aos bens e serviços.

A divisão social do trabalho, a distribuição da população no espaço geográfico, sua segmentação etária, as ascendências étnicas, as identidades de gênero, as redes de relações de poder que perpassam as interações sociais, as diferentes escalas de valores, o maior ou menor acesso à educação e ao patrimônio cultural são alguns dos fatores que atravessam o todo social recortando, diferenciando e hierarquizando grupos em seu interior. E os grupos daí resultantes costumam se identificar por diferentes marcas simbólicas: pelo formato das casas em que habitam, pelas roupas que vestem, pelos objetos que usam, pelas formas de lazer que praticam, pelos ambientes que frequentam e, claro, pelas variedades da língua que falam. O modo como se fala uma língua é, assim, poderoso fator de identidade social, de senso de pertença a determinado grupo, de delimitação de fronteiras entre grupos sociais²².

Assim, pessoas das classes mais baixas da sociedade, além de possuírem condições ruins de moradia, de alimentação, de vestuário, entre outras questões possuem um menor acesso à educação e ao patrimônio cultural, o que impacta diretamente na língua falada por essas pessoas, que se utilizam das variedades estigmatizadas pela sociedade. "Muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos"²³.

Geralmente, essas pessoas dispõem de um ensino que não lhes possibilita o aprendizado adequado da norma-padrão da língua, que constitui a variedade da língua de maior prestígio do português brasileiro, sendo adotada nos mais diversos documentos. Assim sendo, o não domínio dessa variação reflete em prejuízos ao indivíduo.

O não conhecimento de um vocabulário e a incompetência em interpretar um texto, em compreender de fato o que um determinado documento quer dizer constituem uma barreira entre o indivíduo menos letrado e as mais diversas esferas da sociedade, o que pode ser interessante para os que ocupam o topo da pirâmide social. Segundo Silva, "Há interessados em que sempre haja uma imensa maioria de indivíduos inferiorizados linguisticamente, em detrimento a uma parte menor, os autointitulados superiores"²⁴.

Um ensino de má qualidade somado ao preconceito linguístico (o qual é alimentado em grande medida em decorrência da crença disseminada pela norma-padrão da variante linguística correta e da variante errada), constituem uma arma eficiente para a manutenção da classificação e segmentação das classes sociais. Mantendo assim, a base da pirâmide social estagnada e aprisionada à sua realidade.

O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como²⁵.

O aprendizado das normas do "português-padrão" e o uso dessa variante da língua pode não ser fator determinante para que um indivíduo alcance a ascensão social, mas o não aprendizado dele, certamente, traz consequências negativas à vida de pessoas que já se encontram à margem da sociedade.

O ensino precisa estar voltado para as necessidades reais das pessoas, para assim, elas se beneficiarem dele. "A grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem"²⁶.

²¹ LARA, Luiz Gustavo Alves de. *Perspectivas sociológicas: o papel da comunicação na superação das injustiças sociais*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019, p. 66.

²² FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer: norma linguística*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 42.

²³ BAGNO, 2015, p. 31.

²⁴ SILVA, 2013, p. 66.

²⁵ BORTONI-RICARDO, 2005, p.14.

²⁶ BAGNO, 2015, p. 101.

Entende-se por inserção dos indivíduos em uma cultura letrada, o ato de desenvolver nos alunos, conhecimentos que lhes possibilitem interpretar o que leem e fazer uso do que compreendem em suas práticas sociais. Tal competência leitora contribui para a construção de uma visão mais crítica a respeito da vida em sociedade.

3. Considerações Finais

A gramática tradicional normativa ou a norma-padrão da língua surgida há mais de vinte séculos, com os estudos de Platão constituíram raízes profundas na sociedade. Em resposta à inegável heterogeneidade de falares, a variante da língua nascida entre a elite, tomou como base os grandes escritores e os falantes “bem-nascidos” para propor um modelo de língua a ser seguido.

Esse modelo da língua, no entanto, acostumou-se a desconsiderar e desprestigiar outras variantes legítimas da língua, vale destacar, as variantes das parcelas mais pobres da população. Essa conduta assumida contribuiu, ao longo da história, e continua a contribuir, atualmente, para a marginalização de pessoas que por diversos motivos, já não usufruem de oportunidades.

Com um discurso de variante correta da língua e variante incorreta, a variação adotada como norma-padrão da língua estimula uma atitude preconceituosa contra pessoas por causa do seu modo de falar.

Nesse sentido, a combinação desse preconceito linguístico com o ensino de uma gramática normativa complexa, que em muitos aspectos não representa sentido para o falante, visto que as regras impostas pela norma-padrão não são usadas na sua totalidade, nem mesmo pelos falantes mais cultos da língua, somado ainda à má qualidade do ensino oferecido às pessoas mais pobres, constituem um significativo agravante para a situação dessas pessoas.

Os estudos linguísticos e sociolinguísticos contribuíram muito para reflexões acerca da temática e para avanços na área da linguagem, porém, o que ainda predomina é uma relação de preconceito, que marginaliza ainda mais algumas pessoas.

A importância de haver uma unidade linguística para a escrita é inegável, pelo fato de que durante toda a vida os mais diversos gêneros textuais vão fazer parte da rotina das pessoas, e é necessário garantir um entendimento em comum entre elas. Por essa razão, é imprescindível garantir a todos a aquisição da variante linguística padrão nas escolas, por ser ela a mais prestigiada e usada na elaboração de tais gêneros textuais, destacando-se documentos importantes, contratos e textos dos mais variados tipos.

Tendo em vista o exposto, quando se nega ou se dificulta o acesso à norma-padrão da língua pelas pessoas mais pobres, é retirada delas uma chance. Elas são privadas de possíveis oportunidades de melhoria do seu status social. Tal fato atua na manutenção dos estratos sociais.

Por outro lado, resguardada a importância de garantir a aquisição do português-padrão a todas as pessoas, é necessário ressaltar também a importância de se reconhecer o valor das variações estigmatizadas da língua, como forma de valorizar as pessoas que fazem uso delas.

Considerando que não somente os fatores econômicos são responsáveis pela estratificação social, partindo do pressuposto de que diversos aspectos contribuem para isso, tais como os culturais, vale lembrar que a língua falada por uma determinada comunidade de fala é uma importante concretização da sua cultura, sendo, então, um dos delimitadores das classes.

Aqui se depara com uma delicada questão: é importante que seja respeitada a variação da língua/cultura que é utilizada pelas classes mais pobres como forma de valorização dessas pessoas, ao passo que também é necessário garantir a essas pessoas o “poder” aspirar por uma melhor condição de vida.

Notas

* Graduanda em Letras-Português (Licenciatura) pelo Centro Universitário Newton Paiva.
Email: nairsas@hotmail.com.

** Graduanda em Letras-Português (Licenciatura) pelo Centro Universitário Newton Paiva.
Email: hellengomes9991@gmail.com.

*** Graduando em Letras-Português (Licenciatura) pelo Centro Universitário Newton Paiva.
Email: leandrojunioj287@gmail.com.

**** Graduando em Letras-Português (Licenciatura) pelo Centro Universitário Newton Paiva.
Email: uinnyneto25@gmail.com.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). **Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2021.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Dicionário de questões vernáculas**. São Paulo: Caminho Suave, 1981.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BECHARA, Evanildo. **Gramática fácil: completa e rápida de consultar, para responder a todas as suas dúvidas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer: norma linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARA, Luiz Gustavo Alves de. **Perspectivas sociológicas: o papel da comunicação na superação das injustiças sociais**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1989.



ENSINANDO SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

TEACHING SOCIOLOGY IN BASIC EDUCATION: REPORT OF TEACHING EXPERIENCE

Resumo

Este artigo tem por objetivo divulgar a experiência prática de sala de aula obtida a partir da participação de duas acadêmicas do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina no PIBID realizado entre 2022 e 2023. As aulas foram realizadas em duas turmas de estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Para cumprir este objetivo o método utilizado é o qualitativo, o procedimento é comparativo e as técnicas de pesquisa são duas: bibliográfica e documental. Com este Programa, percebemos a importância de uma preparação mais cuidadosa com relação aos futuros professores da educação básica, pois como professores de sociologia seremos responsáveis pela formação dos futuros cidadãos que participarão do processo político e democrático do Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação básica; Ensino da Sociologia.

Abstract

This article aims to disseminate the practical classroom experience obtained from the participation of two academics from the Social Sciences course at the Federal University of Santa Catarina in PIBID held between 2022 and 2023. The classes were held in two groups of students from the second year of High School. To achieve this objective, the method used is qualitative, the procedure is comparative and the research techniques are two: bibliographic and documentary. With this Program, we realize the importance of more careful preparation regarding future basic education teachers, because as sociology teachers we will be responsible for the training of future citizens who will participate in Brazil's political and democratic process.

Keywords: Teacher training; Basic education; Teaching Sociology.

* Andreia Catine Cosme
** Larissa Miranda Domingos

Recebido em: 09/04/2024
Aceito em: 08/07/2024

1. Introdução

Este artigo é resultado das nossas atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com duas turmas de segundo ano do Ensino Médio. A metodologia utilizada para a realização deste artigo foi a qualitativa, a partir de um procedimento de tipo comparativo e com uso das técnicas bibliográfica e documental.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com quantificações, ela analisa questões particulares. Neste caso, o particular são as duas turmas de segundo ano do Ensino Médio nas quais realizamos nosso trabalho prático. O procedimento comparativo está baseado em uma verificação de semelhanças e diferenças¹, procedimento este que foi utilizado na análise em conjunto feita entre as duas escolas nas quais realizamos nossas atividades práticas.

As técnicas utilizadas foram duas: bibliográfica, na análise de textos acadêmicos como livros e artigos científicos e a documental, a partir da análise da legislação e de materiais didáticos. As técnicas de pesquisa representam os instrumentos que utilizamos na nossa pesquisa empírica¹, ou seja, no nosso contato com a realidade escolar.

O desenvolvimento deste artigo está dividido em quatro partes: na primeira apresentamos, em linhas gerais, do que trata o PIBID, um programa de formação de professores que tem se ampliado cada vez mais a partir de uma preocupação fundamental, a formação de futuros professores da educação básica no Brasil. Descrevemos, também, como o PIBID está organizado atualmente no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

No segundo momento do desenvolvimento são destacados aspectos do referencial teórico básico que foi revisado antes do início das atividades em sala de aula, estudo este que embasou todo o nosso planejamento no projeto e nossa ação nas escolas. Já na terceira parte são descritos alguns relatos das experiências diretas em sala de aula nas duas escolas de Educação Básica em que o projeto foi desenvolvido: o colégio Júlio da Costa Neves e o Colégio de Aplicação (UFSC).

No título que encerra o desenvolvimento apresentamos uma reflexão sobre o perfil dos alunos, com os dados que foram possíveis de serem colhidos nas duas escolas que foram escolhidas, bem como uma análise relacionando o material revisado no referencial teórico com a realidade que foi encontrada nos dois ambientes escolares, destacando as diferenças observadas nas duas turmas trabalhadas no ano de 2023.

2. Apresentação do programa

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conhecido como PIBID, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, vinculada ao Ministério da Educação e tem como objetivo fomentar a capacitação de docentes em formação nos diferentes cursos de graduação da Licenciatura de diversos cursos. Sua finalidade é a melhoria da educação básica pública do Brasil².

O fomento ao programa é fornecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possui este e outros projetos. O PIBID surgiu em 2007 e cresceu a partir de 2014, e sua composição consiste em distribuição de bolsas para diferentes pessoas envolvidas: estudantes de graduação-licenciatura; professores supervisores, vinculados às escolas de Educação Básica públicas; e coordenadores institucionais, professores efetivos vinculados à instituição de ensino superior².

A bolsista de Supervisão inicial foi a professora de educação básica, Camila Philippi, que trabalha com as turmas de Sociologia no colégio de Educação Básica Júlio da Costa Neves, localizado no bairro Saco dos Limões, em Florianópolis. A nossa colaboração com esta professora se deu de novembro de 2022 até julho de 2023. No semestre seguinte, fomos direcionadas para trabalhar com Marivone Piana, professora de Sociologia do Colégio de Aplicação/UFSC, localizado no campus Trindade. Marivone Piana trabalhou neste Programa como professora supervisora voluntária.

Os acadêmicos que fazem parte do PIBID são contemplados com uma bolsa fornecida

¹ MOTTA, Alexandre de Medeiros. *Metodologia da Pesquisa Jurídica*. Tubarão: Copiart, 2012. maio/agosto 2022, p. 235.

² BRASIL. Ministério da Educação. *PIBID*. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 18 mar. 2024.

pela CAPES, e com o trabalho do coordenador institucional e dos supervisores são criadas e pensadas as atividades que serão realizadas nestas escolas. Desde novembro de 2022 viemos realizando encontros e leituras para compreender as atividades que seriam desenvolvidas a partir de então, uma espécie de preparação para entrar em sala de aula, que se deu em março de 2023 e seguiu-se até o final do ano letivo.

Os encontros eram presenciais e realizados quinzenalmente, primeiramente com a intenção de revisar obras essenciais para o curso de Licenciatura e, a partir de 2023, textos que foram usados de base para a transposição didática que fizemos com as turmas dos colégios ao longo do ano letivo.

Com este objetivo, contamos com as contribuições do coordenador e professoras em sugerir os temas, textos e atividades a serem desenvolvidas. A partir de março de 2023 todos bolsistas do grupo teriam de realizar os planos de aula para o mês vigente, dentre diversos temas pertinentes à área da Sociologia. As tentativas foram na intenção da adequação de textos acadêmicos de autores clássicos da Sociologia para conteúdos e atividades voltados para o Ensino Médio da Educação Básica.

As maiores dificuldades podem ser resumidas em duas: a tradução das ideias dos autores e temas clássicos da Sociologia para um público de Ensino Médio e o tempo disponível para a realização das aulas e atividades em sala. Contávamos com um encontro mensal com os alunos, e com uma aula que tinha em média uma duração de 1 hora e meia.

Sobre as escolas escolhidas para participar do PIBID, a preferência foi por escolas perto da região universitária, sendo elas públicas. A Escola de Educação Básica Júlio da Costa Neves possuía uma sede no bairro Costeira, que estava em reformas, por isso foi anexada ao bairro Saco dos Limões, junto à escola Getúlio Vargas. As turmas de Ensino Médio foram designadas para participar do projeto, e especificamente neste trabalho, trabalhamos com o segundo ano do Ensino Médio. Nas duas turmas tínhamos em média 20 alunos em sala por dia.

Para o segundo semestre de 2023, as mudanças no nosso cronograma de aula na UFSC foram responsáveis pela troca de escolas no projeto. Como o nosso curso era matutino aconteceu choque de horários, e no Colégio de Aplicação, que passou a fazer parte do programa, tinha uma turma que possibilitava nossa intervenção. Deste modo, passamos a trabalhar com a professora supervisora voluntária Marivone Piana. Para isso, foram relacionados temas já planejados junto ao coordenador do PIBID aos conteúdos presentes no Plano de Ensino desta professora.

Ao todo, foram realizadas sete intervenções em sala de aula: quatro foram no colégio Júlio da Costa Neves e três no Colégio de Aplicação. Os temas e autores principais estão resumidos na tabela que se encontra abaixo.

Tabela 1: Atividades realizadas nas escolas

MÊS	ATIVIDADE-AULA	AUTORES	ESCOLA
Março	Indivíduo, cultura e socialização	Durkheim e Laraia	Júlio da Costa Neves
Abril	Identidades culturais, diversidade e interculturalismo	Boas, Clastres e Kopenawa	Júlio da Costa Neves
Maio	Indivíduo e instituições sociais	Durkheim	Júlio da Costa Neves
Junho	Indivíduo e instituições sociais	Weber	Júlio da Costa Neves
Agosto	Marxismo e Movimentos Feministas	Marx	Colégio de Aplicação
Setembro	Poder, dominação e racismo	Weber	Colégio de Aplicação

MÊS	ATIVIDADE-AULA	AUTORES	ESCOLA
Outubro	Formas de governo e cidadania negra no Brasil	Bobbio	Colégio de Aplicação

Fonte: Elaboração das acadêmicas (2024).

A seguir, iremos apresentar alguns conteúdos que foram estudados a partir de autores centrais da Sociologia, como por exemplo a imaginação sociológica de Wright Mills.

3. Referencial teórico utilizado na preparação para a entrada em sala de aula

Conforme abordado anteriormente, ainda no ano de 2022 foram feitas leituras de autores clássicos da Sociologia para a revisão de conceitos centrais para a realização das futuras intervenções na sala de aula do Ensino Médio. Os principais conceitos revisados serão apresentados a seguir.

Um dos primeiros textos lidos foi *A Imaginação Sociológica*, de C. Wright Mills, em especial o capítulo 1 (*A promessa*). Charles Wright Mills foi um sociólogo estadunidense e professor na Universidade de Columbia de 1946 a 1962, ano de seu falecimento.

O capítulo citado serviu de base para uma revisão interessante, sobre o que seria a função mais importante da Sociologia: estimular a Imaginação Sociológica. O autor define este conceito como a capacidade (ou, em suas palavras, uma qualidade de espírito) que nos ajuda a usar a informação a que temos acesso para desenvolvermos a razão, com a intenção de conseguirmos perceber o que está ocorrendo no mundo³.

Este conceito se torna essencial quando lembramos a função desta revisão teórica neste momento: o PIBID é um programa que tem a proposta de ajudar na formação de professores para o ensino básico, portanto a revisão do conceito de Imaginação Sociológica se torna fundamental neste período inicial de trabalho.

Um outro autor revisado neste início foi Bernard Lahire, sociólogo francês e professor de Sociologia na *École Normale Supérieure de Lyon*. Este é um autor mais específico para a Licenciatura, mas traz contribuições igualmente importantes para a nossa formação. Em especial quando analisamos o questionamento feito pelo autor: para que serve o ensino da Sociologia?⁴. A discussão levantada pelo autor vai ao encontro de uma questão bastante atual: em todo o mundo, os Estados têm se preocupado cada vez mais com a formação dos seus cidadãos – e a Sociologia, para o autor, deve estar no centro desta formação, por ser uma ciência de base crítica desde o seu início no século XIX.

O que percebemos na leitura do seu texto é que a importância da Sociologia está relacionada ao próprio desenvolvimento e fortalecimento da democracia, na formação de cidadãos que sejam críticos sobre a sua própria sociedade⁴.

Neste ambiente de discussão sobre o papel da Sociologia na escola também há um autor brasileiro: Octavio Ianni. Paulista, ele foi professor emérito do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Faleceu em 2004 em São Paulo. Há um artigo bem interessante do autor que analisa como acontece (ou como deveria acontecer) o ensino desta ciência nas escolas, e traz algumas sugestões aos professores da área. Este artigo tem por título *O ensino de Sociologia nos 1º e 2º graus*, e foi feito a partir de uma palestra ministrada em 1985. O texto foi publicado em 2011.

Ianni destaca que o cientista social em geral lida com uma questão desafiadora, que é lidar com fatos sociais, ou seja, com questões do cotidiano. É uma questão desafiadora porque temos de lidar, diariamente e diretamente, com o senso comum – ao mesmo tempo em que precisamos desenvolver nos estudantes uma visão crítica deste senso comum⁵. O autor faz um alerta fundamental sobre esta questão: “é preciso fazer a crítica do senso comum, das noções estereotipadas e dos esquematismos que acabam naturalizando os fatos”⁵. Tarefa esta que é, como já apontado pelo autor, extremamente desafiadora para o professor de Sociologia.

³ WRIGHT MILLS, C. A. *Imaginação Sociológica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

⁴ LAHIRE, Bernard. *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?* Revista de Ciências Sociais, v. 45, n.91, 2014.

⁵ IANNI, Octavio. *O ensino de Sociologia nos 1º e 2º graus*. Caderno Cedes, v. 31, n. 85, 2011.

⁶ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

Por fim, foram realizadas leituras que trouxeram a reflexão de que critérios como origem social ou como aconteceu a trajetória educacional do estudante são importantes para seu aprendizado. Neste ponto específico as contribuições feitas pela obra de Pierre Bourdieu foram essenciais. O autor francês era de origem simples, sendo filósofo de formação. Foi professor na *École de Sociologie du Collège de France*, e faleceu em Paris em 2002.

Nesta linha, percebemos que o capital linguístico se torna um elemento que sempre aparece – fato que deixa os estudantes das classes populares em “desvantagem”. A linguagem não é, somente, um instrumento de comunicação – ela aparece como um sistema de categorias que dependem da complexidade linguística transmitida pela família do estudante⁶.

Existe uma relação direta entre a posse de um capital cultural – que geralmente é definido pela profissão dos pais ou responsáveis pelo estudante – e o seu grau de êxito no ambiente escolar⁶.

⁷ NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, 2002, p.21

O capital cultural, conforme tratado por Bourdieu, é justamente “o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”⁷. E este é mais um dos aspectos que foram observados nas atividades práticas realizadas nas duas turmas durante o programa, e que serão analisados nos tópicos a seguir.

4. A escolha das atividades-aula: aula 4 e aula 7

A escolha das duas atividades-aula aplicadas se deu por conta da similaridade entre os temas, ambas sendo sobre o autor clássico Max Weber e baseadas em um dos seus conceitos principais: o Tipo Ideal.

Para Weber, Tipo Ideal é o que permite ao sociólogo a compreensão sobre uma ação real, pois parte de uma análise de suas características essenciais – ou, nas palavras do autor, uma compreensão do “sentido da ação”⁸. A atividade-aula 4 foi sobre o Tipo Ideal definido como Ação Social e, na atividade-aula 7, o tema central foi o Tipo Ideal chamado de Dominação.

⁸ WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Brasília: UnB, 1994.

A primeira aula ocorreu em junho de 2023, na Escola de Educação Básica Júlio da Costa Neves. O tema norteador da aula era sobre Indivíduos e Instituições Sociais, com a questão: Será que os indivíduos moldam a sociedade? A nossa contribuição a partir desta aula era redigida após a atividade em sala ocorrer, de forma com o coordenador pudesse ter acesso ao resultado da nossa prática. Nós recebemos da coordenação do PIBID um modelo de contribuição com algumas questões para respondermos, como: a contribuição que foi feita e aplicada em sala de aula é a mesma sugerida pelo coordenador? Nesta aula em questão foi realizada uma dinâmica com os alunos sobre as Ações Sociais de Weber, sendo utilizados diversos exemplos para explicitar o conteúdo. Os exemplos eram situações bem simples e comuns, como se arrumar para sair de casa, preparar a mochila antes da aula para levar o material correspondente às aulas do dia, dentre outros.

A segunda parte da contribuição seria uma descrição detalhada da nossa intervenção com os alunos. Neste caso, apresentamos alguns conceitos centrais do autor, especificamente os tipos de Ação Social, que em seu significado é tomada em consideração uma outra pessoa, utilizando exemplos cotidianos como a relação com as ações beneficentes. A sua definição pode estar relacionada a esta ideia mas não exclusivamente, pois este é seu significado a partir do senso comum. O segundo conceito apresentado foi o de Relação Social, este foi definido como uma Ação Social recíproca, entre dois ou mais indivíduos, utilizando exemplos da turma como trabalhos em grupo ou atividades em dupla, ou seja, situações que se apresentam frequentemente no cotidiano escolar⁹.

⁹ FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

A próxima parte foi a apresentação conceitual de Ordem Social, quando existem relações sociais entre um grupo maior de pessoas, que tomam decisões coletivas com base na ideia de um contrato social ou comunhão¹⁰. Por exemplo, a Ordem Jurídica, sendo utilizado apenas como uma explanação genérica do que poderia ser entendido sobre, pois não era necessariamente o ponto principal da aula. Como nossa contribuição para o tema foi realizada uma dinâmica com toda a turma, onde teriam de encaixar diversas situações nas definições de Ação Social, sendo a resposta necessariamente SIM ou NÃO:

¹⁰ SELL, Carlos Eduardo. *Sociologia Clássica*. Itajai: Editora Univali, 2002.

Se, ao sair da aula, eu percebo que está chovendo e abro minha sombrinha – é

Ação Social?

Se, ao sair da aula, eu percebo que está chovendo bem pouquinho, mas decidi abrir minha sombrinha pois acabei de comprá-la e quero mostrar aos colegas – é Ação Social?

Um mosquito me pica e eu coço meu braço – é Ação Social?

Estou apresentando um trabalho e esqueço o que deveria dizer, então coço meu braço para meu colega seguir falando – é Ação Social?

O próximo ponto foi uma reflexão sobre esta contribuição e sua recepção referente aos alunos. Em ambas as atividades aconteceu muita participação, momentos nos quais os alunos tiraram suas dúvidas sobre os conceitos que foram explicados. Uma dúvida que foi mais recorrente foi: toda ação social precisa ser intencional?

A segunda atividade-aula escolhida para fazer parte deste artigo foi realizada em outubro de 2023, sendo então a aula 7: poder e dominação em Max Weber. O tema específico era sobre poder, dominação e racismo, uma vez que no Plano de Ensino desta turma o conteúdo previsto eram Temas Contemporâneos de Antropologia: racismo e desigualdade. As perguntas norteadoras aplicadas por nós em sala como contribuição, neste caso, não são as mesmas que as sugeridas pelo Programa pois, como já mencionado, desde o mês de setembro nossa colaboração foi realizada no Colégio de Aplicação, que possui um diferenciado currículo em relação às outras escolas públicas da rede básica de ensino. As aulas e as contribuições então tiveram de ser adaptadas para esta turma, juntando os temas que deveriam ser aplicados pelo planejamento do projeto e os temas que estavam sendo apresentados em sala.

Essa adaptação foi pensada a partir de um ponto em comum sobre o tema geral, poder e dominação em Max Weber, e o tema do mês de outubro que estava sendo apresentado para a turma, que era a questão racial. O ponto de partida desta aula foi a apresentação da questão-tema geral do Programa: por que ao longo da história existem minorias dominando maiorias? A partir deste questionamento feito à turma, foi apresentado o conceito de poder, com uma definição do Dicionário de Política de Norberto Bobbio e após este momento, nas palavras do sociólogo Max Weber^{11,8}.

A dinâmica com a turma, que foi realizada logo na sequência, aconteceu a partir da solicitação de exemplos práticos que demonstrassem poder em diversas circunstâncias e situações. Os alunos citaram diversos exemplos de relação de poder: a relação com os pais, a relação com os professores, com a polícia, dentre outros. No quadro branco fomos anotando os casos citados para posteriormente relacionarmos com os tipos weberianos de poder que iríamos explicar.

O próximo conceito exposto em sala foi uma breve exposição sobre o termo legitimidade, para então chegar no conceito de dominação de Weber, o qual pode ser dividido em três tipos: tradicional, carismática e legal-racional¹².

A transição para a segunda parte da aula, que tinha por foco o racismo, se deu a partir da perspectiva legal-racional da dominação, especialmente com a apresentação do seu instrumento de dominação: a polícia ou instituições militares. Destacamos a questão da impessoalidade da atuação policial, entendendo que nem sempre isso ocorre na sociedade; também foi destacado que as situações nas quais as forças do Estado atuam tendem a possuir um cunho racista. Nesta parte, os alunos contribuíram com exemplos e situações que já conheceram pessoalmente ou ouviram falar. Neste momento apareceram muitas situações de abordagens policiais, que aconteceram com eles ou com pessoas próximas – especialmente situações de revista pessoal sobre pessoas consideradas “suspeitas”.

Depois deste momento, apresentamos o tema Feminismos Negros, no sentido de contextualizar algumas lutas que surgem através da resistência de grupos racializados que foram historicamente excluídos pela dominação da minoria contra maioria. Também entraram neste momento explicações sobre a experiência com o racismo epistemológico e estrutural, por meio de autoras negras que constroem movimentos sociais e lutam diariamente contra a dominação e opressão dentro da sociedade.

¹¹ BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. 4. ed. Brasília: Edunb, 2000. v. 1

¹² QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de O.; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. *Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

Nesta aula, os alunos foram receptivos nos momentos em que a participação foi solicitada, sendo o nosso pedido atendido prontamente, mesmo quando os conceitos não eram tão conhecidos entre eles – caso das autoras do Feminismo Negro.

5. O perfil das turmas e sua relação com as perspectivas teóricas utilizadas

Neste tópico iremos apresentar dois aspectos: em primeiro lugar, uma breve análise sobre a situação socioeconômica dos alunos nas duas escolas e, em seguida, uma comparação relacionando o que foi vivenciado nas atividades práticas com o que foi analisado a partir dos conceitos teóricos selecionados.

5.1 Aspectos socioeconômicos relativos aos estudantes

Antes de iniciarmos as atividades práticas com os alunos em sala no primeiro semestre de 2023, uma das atividades foi a formulação de um questionário para ser aplicado nas turmas de Ensino Médio, para termos uma ideia do perfil socioeconômico das famílias dos estudantes. O relato apontado na sequência é uma análise dos dados compilados a partir das respostas de 67 alunos investigados, estudantes do Ensino Médio na escola Júlio da Costa Neves.

Uma característica que chama a atenção nas respostas dadas pelos alunos é que 80% dos alunos responderam que o responsável por eles é sua mãe, cuja escolaridade na maioria dos casos, não passa do Ensino Médio: 29% estudaram até o ensino Fundamental, 40% delas estudaram até o Ensino Médio e 19% cursam (ou cursaram) o Ensino Superior.

Com relação ao trabalho, 39% destas mães possuem trabalho relacionado à categoria não manual de rotina, que se referem a posições que exigem baixa ou média qualificação profissional. Ainda neste quesito, 22% delas possuem trabalhos classificados como manuais, o que é reflexo da baixa escolaridade já apontada anteriormente.

No segundo semestre de 2023 começamos as atividades práticas em outra escola, o Colégio de Aplicação (CA) da UFSC. Esta instituição teve, já na sua origem, um caráter diferenciado: foi criado em 1961 para servir de campo de estágio para os alunos dos cursos de Didática da então chamada Faculdade Catarinense de Filosofia, atual Universidade Federal de Santa Catarina¹³.

Durante algumas décadas o CA recebia como alunos exclusivamente os filhos de professores e técnicos da UFSC – o que foi modificado a partir de 1992, quando o ingresso dos alunos começou a acontecer a partir de sorteio, possibilitando a matrícula de alunos da comunidade em geral¹³.

A partir da modificação no sistema de entrada de alunos, houve uma variação em seu perfil socioeconômico: em um primeiro momento, até 1992, eram alunos que pertenciam a uma camada social mais específica, sendo filhos de servidores da UFSC, mas a partir da implantação do sorteio, agora estão presentes alunos de diferentes camadas sociais e étnicas – em sua maioria são alunos com pais e mães com ensino superior completo¹³.

Atualmente, o perfil socioeconômico dos estudantes do CA é bastante variado, pois o acesso ao mesmo se dá a partir de sorteio público, com quotas para alunos com deficiência e, mais recentemente, para negros e indígenas.

A regulamentação sobre a política de ações afirmativas na educação básica da UFSC, que inclui o CA, aconteceu há pouco tempo: foi instituída em agosto de 2022. As normas para esta nova modalidade de seleção passaram desde esta data a fazer parte dos editais de sorteio do CA, sendo que devem ser reservadas 20% das vagas para estudantes negros, indígenas e quilombolas¹⁴.

Na sequência, vamos fazer uma comparação entre alguns aspectos verificados em sala de aula e os conceitos específicos da Sociologia analisados.

5.2 Uma comparação entre os conceitos da Sociologia e a prática em sala de aula

O primeiro conceito revisado foi o de Imaginação Sociológica, de Wright Mills. Foi

¹³ THOLL, James. *O ensino de sociologia em duas realidades escolares distintas: o Colégio Aplicação da UFSC e a escola de educação básica Simão José Hess*. 2014. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>

¹³ GIRÃO, R. *Pequena História do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1971.

¹⁴ UFSC. *Resolução normativa nº 168/2022/CUn, de 30 de agosto de 2022. Institui a Política de Ações Afirmativas na Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina, no âmbito do Colégio de Aplicação (CA) e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis: Conselho Universitário, 2022. Disponível em: <https://boletimoficial.ufsc.br/2022/09/12/boletim-no-1282022-12092022/> Acesso em: 26 mar. 2024

observado, principalmente nas atividades em grupo e nos momentos de interação com as turmas a partir das nossas perguntas, que a capacidade de relacionar aspectos da realidade aos conceitos sociológicos expostos (especialmente sobre as Ações Sociais e Estruturas de Dominação) foram bem executadas pelos alunos em ambas as escolas. Um exemplo disso foram os momentos em que os alunos citaram aspectos do seu próprio cotidiano para ilustrar o que estávamos tratando de maneira mais teórica, como no exemplo da abordagem policial.

Sobre a função do ensino da Sociologia, a de formar cidadãos críticos e que estejam preocupados com o fortalecimento da democracia, houve momentos muito importantes principalmente na aula-atividade 7, cujo tema era poder, dominação e racismo. Neste encontro houve bastante participação crítica da turma, especialmente na discussão sobre qual seria o papel da polícia em um Estado democrático – com ênfase na análise sobre o racismo estrutural existente tanto no Estado quanto, por consequência, nas forças policiais.

Já na relação da Sociologia com o senso comum, não encontramos dificuldade em expor aos alunos das turmas dos dois colégios as situações em que o senso comum se diferencia do conceito científico: um exemplo aconteceu na aula-atividade 4, na qual trabalhamos o conceito de Ação Social. Há diferença entre como a sociedade define este termo e como ele é explicado por Weber, e depois de trabalharmos alguns exemplos neste sentido os alunos compreenderam as especificidades tratadas pelo autor.

A partir da análise do conceito de Capital Cultural observamos mais diferenças na comparação entre as duas turmas. Sejam nas atividades escritas ou nas participações orais percebemos uma distância considerável entre o tipo de vocabulário (inclusive no tipo de relato de experiências pessoais) entre a turma do Colégio Júlio da Costa Neves, que é um colégio público estadual, e a turma do Colégio de Aplicação, que também é um colégio público mas está vinculado à UFSC, e possui um público mais relacionado à classe média. Neste último foi onde encontramos uma participação mais espontânea dos alunos, tanto na tentativa de definir os conceitos quanto na relação de exemplos e experiências que estariam vinculados aos conceitos trabalhados. E foi justamente esta diferença entre as duas turmas um dos principais fatores que tornou a atividade proporcionada pelo PIBID extremamente interessante e proveitosa para a nossa formação.

6. Conclusão

As atividades narradas neste artigo colaboraram para que nós, bolsistas do Projeto PIBID, pudéssemos ter uma experiência enriquecedora durante nossa graduação. Poder estar incluídas no espaço escolar e desenvolver projetos como este significou para nós elaborarmos práticas docentes que são importantes para a formação e para uma futura carreira na docência, seja no ensino básico ou outras modalidades de ensino.

Na prática da sala de aula tivemos experiências gratificantes com os alunos, muitos nos surpreenderam com diversas respostas inesperadas, o que demonstrou a criatividade dos alunos e possibilitou uma troca de conhecimento. Na mudança de escolas, explicada nos itens 4 e 5, ambas as participações dos alunos nos encheram de impressões positivas, tanto na escola básica estadual Júlio da Costa Neves como no Colégio de Aplicação.

No tocante à experiência e reflexão pessoal quanto ao projeto, as elaborações dos planos de aula, as leituras mensais, todo o desenho do projeto até a sala de aula, foram de extrema importância. Alguns encontros ficarão na nossa memória, especialmente as aulas que foram descritas neste artigo. Trazer autores clássicos da Sociologia, do ensino superior para o ensino básico, é um desafio ao qual nos propomos e tivemos resultados gratificantes. Resultado de uma experiência que deu certo.

Ao explorar alguns temas que são frequentes nos cursos de graduação em Ciências Sociais com alunos do segundo ano do ensino médio, embora possa parecer estranho ao cotidiano deles, na prática foi o contrário: os alunos foram extremamente receptivos, contando suas histórias de vida e experiências. Pensamos que são estas as circunstâncias centrais que fazem parte da experiência com o projeto PIBID: escutar essas histórias, ter estes momentos de reflexão com os alunos, enfim, situações sobre as quais podemos refletir a partir de suas vivências pessoais relacionadas aos fenômenos da sociedade e, principalmente, aprendermos

com eles com esta relação.

Notas

* Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: a.catine@uol.com.br

** Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: larissamirandaufsc@gmail.com

Referências

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília: Edunb, 2000. v. 1

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

IANNI, Octavio. O ensino de Sociologia nos 1º e 2º graus. **Caderno Cedes**, v. 31, n. 85, 2011

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n.91, 2014.

MOTTA, Alexandre de Medeiros. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Tubarão: Copiart, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de O.; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. Itajaí: Editora Univali, 2002.

THOLL, James. **O ensino de sociologia em duas realidades escolares distintas: o Colégio Aplicação da UFSC e a escola de educação básica Simão José Hess**. 2014. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/browse?type=subject&value=School+of+Basic+Education+Sim%C3%A3o+Hess> Acesso em: 11 mar. 2024

UFSC. **Resolução normativa nº 168/2022/CUn, de 30 de agosto de 2022**. Institui a Política de Ações Afirmativas na Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina, no âmbito do Colégio de Aplicação (CA) e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Conselho Universitário, 2022. Disponível em: <https://boletimoficial.ufsc.br/2022/09/12/boletim-no-1282022-12092022/> Acesso em: 26 mar. 2024

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UnB, 1994.

WRIGHT MILLS, C. **A Imaginação Sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.



TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/SOCIOLOGIA DA UFSC

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING ANTHROPOLOGY IN HIGH SCHOOL: CONTRIBUTIONS FROM AN EXPERIENCE AT PIBID/SOCIOLOGY AT UFSC

Resumo

Este relato de experiência busca trazer contribuições para o ensino de Antropologia no Ensino Médio, partindo do contexto de um programa de iniciação à docência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As metodologias utilizadas foram as de revisão bibliográfica, análise documental e observação participante. Assim sendo, tentamos demonstrar o possível uso de uma etnografia sobre a adolescência como meio de facilitar o ensino dos conceitos de relativismo cultural e etnocentrismo para estudantes adolescentes. Aponta-se que os estudantes demonstraram maior interesse na exposição da etnografia supracitada frente às outras etnografias trabalhadas e que tal etnografia pode ser útil no ensino de Antropologia.

Palavras-chave: Adolescência; Ensino Médio; Ensino; Antropologia; PIBID.

Abstract

This experience report seeks to make contributions to the teaching of anthropology in high school, starting from the context of an teaching initiation program at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The methodology consists of a bibliographic review, document analysis and participant observation. Therefore, we try to demonstrate the possible use of an ethnography about adolescence as a means of facilitating the teaching of the concepts of cultural relativism and ethnocentrism to adolescent students. It is pointed out that the students showed greater interest in the exposition of the aforementioned ethnography compared to the other ethnographies, indicating that such ethnography can be useful in teaching anthropology.

Keywords: Adolescence; High School; Teaching; Anthropology; PIBID.

*Higor da Silva Martins
**Renan Fernandes Zemor

Recebido em: 19/05/2024
Aceito em: 03/10/2024

1. Introdução

Este relato de experiência insere-se no contexto do subprojeto de Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre novembro de 2022 e abril de 2024. Nesses dezesseis meses de atividades realizadas tanto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) quanto na escola pública EEB Júlio da Costa Neves, em Florianópolis-SC, pôde-se, dentre outras ações, desenvolver e discutir diversas abordagens pedagógicas em conjunto e, sob o monitoramento da professora supervisora, ministrar as aulas na escola-campo, contribuindo para a formação dos estudantes do ensino médio, mas, sobretudo, para a formação docente dos licenciandos em Ciências Sociais.

De modo inicial, cabe ressaltar que a integração de conteúdos relacionados à Antropologia na educação básica brasileira começou a se processar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu como uma das diretrizes do currículo do Ensino Médio destacar o processo histórico de transformação da sociedade e das culturas, indicando assim um olhar mais atento ao fenômeno cultural. A partir disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998, passaram a orientar a inserção de conceitos antropológicos em disciplinas como história e sociologia, enfatizando a importância de entender e respeitar a diversidade cultural e as identidades singulares. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou essa abordagem ao estabelecer competências que promovem a análise crítica de questões sociais e culturais e a valorização da pluralidade cultural. Embora não haja uma obrigatoriedade específica para o ensino de Antropologia como componente curricular autônomo, os princípios e conceitos antropológicos foram incorporados de forma transversal ao currículo num processo relativamente recente.

No trilha das reflexões e debates acerca dos desafios e possibilidades da prática do ensino de Antropologia no Ensino Médio, consideramos de grande importância trazer à tona nossa experiência particular no âmbito do PIBID. A metodologia que utilizamos para a produção deste relato é caracterizada por uma abordagem qualitativa que combina três técnicas de pesquisa principais: revisão bibliográfica, análise documental e observação participante. Esta última foi realizada diretamente em sala de aula, servindo-nos dos acompanhamentos das práticas pedagógicas e de nossa percepção acerca do engajamento dos estudantes. Para fundamentar teoricamente, revisamos sistematicamente a literatura sobre as práticas pedagógicas adotadas não apenas do ensino de Antropologia, como também das teorias sobre os processos cognitivos de ensino, permitindo a identificação de abordagens e conceitos relevantes para a pesquisa. A análise documental consistiu no exame de documentos produzidos no contexto do PIBID, incluindo planos de aula, materiais didáticos e registros de atividades pedagógicas.

Portanto, nosso relato de experiência gira em torno de uma de nossas contribuições feitas a partir de uma adaptação realizada em uma das atividade-aula, referente aos temas do etnocentrismo e relativismo cultural, no âmbito das aulas de Antropologia. O objetivo central desta aula seria apresentar o relativismo cultural em contraposição ao pensamento etnocêntrico, seguindo a concepção boasiana de relativismo metodológico. Além disso, como atividade avaliativa a proposta seria a apresentação de três trabalhos etnográficos para que os alunos escolhessem uma e justificassem. Uma das etnografia escolhida estrategicamente por nossa dupla, *Adolescência em Samoa* (1928) da antropóloga estadunidense Margaret Mead (1901-1978), para apresentar aos alunos, trata do fenômeno da adolescência em Samoa, um país localizado na Polinésia. Nesse sentido, a ideia por trás era de que o envolvimento dos estudantes se daria por meio da proximidade de sua condição existencial e biológica com o objeto em questão, isto é, a adolescência.

Sendo assim, ao relatar a nossa experiência no PIBID do subprojeto de Sociologia na EEB Júlio da Costa Neves, pretendemos não apenas levantar alguns desafios enfrentados durante o projeto, mas também oferecer reflexões e sugestões para futuras iniciativas no ensino de Antropologia no Ensino Médio. Espera-se que este relato inspire novas práticas pedagógicas e pesquisas que contribuam para a melhoria da educação nesta área.

2. O contexto do PIBID sociologia da UFSC (2022-2024) e da EEB Júlio da Costa Neves

2.1 O contexto do projeto

Desenvolvido entre novembro de 2022 e abril de 2024, o subprojeto de Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) contou com uma organização inicial composta por doze licenciandos do curso de Ciências Sociais, um professor coordenador de área responsável na Instituição de Ensino Superior (IES) e uma professora supervisora da escola-campo, a EEB Júlio da Costa Neves, localizada na cidade de Florianópolis-SC.

A dinâmica de nossas atividades foi proposta pelo coordenador e desenvolvida em conjunto a partir de algumas reuniões no início do projeto. A partir disso, ficou decidido que nossa abordagem consistiria, essencialmente, na apresentação de oito atividades-aula na escola no decorrer do ano letivo de 2023. Intercalando com as aulas práticas, também era necessário destinar tempo para pesquisar, planejar e elaborar as atividades-aula que, por sua vez, eram discutidas em reuniões quinzenais com os membros do projeto dentro da universidade.

Como haviam doze bolsistas participando do projeto, optou-se por dividir a equipe em seis duplas de trabalho. De modo geral, cada dupla ficava responsável de a) elaborar o plano de aula com base não só nos conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também por meio da própria criatividade e autonomia das duplas; b) apresentar a aula na escola mensalmente; e c) fazer reflexões, sistematizá-las em forma de relatórios de contribuições mensais e apresentá-las para as reuniões do projeto.

O cronograma de conteúdos (Anexo A) a serem abordados nas aulas foi estabelecido com base nos três eixos fundamentais da área de Ciências Sociais, isto é, a Sociologia, a Ciência Política e a Antropologia. Nesse esquema, quatro aulas foram reservadas para a primeira disciplina, duas aulas para a segunda e duas para a terceira. Além disso, cabe ressaltar que a ideia por trás das aulas é que fizéssemos um panorama sobre autores e temas que, na realidade, são trabalhados durante semanas do ano letivo normal do Ensino Médio, logo, nossas aulas tiveram um caráter mais introdutório e geral.

Em relação às quatro aulas de Sociologia, foram trabalhados os três autores clássicos desta área, David Émile Durkheim (1858-1917), Maximilian Karl Emil Weber (1864-1920) e Karl Heinrich Marx (1818-1883), discutindo suas principais noções e pressupostos teóricos. Em princípio, nossa proposta era a de iniciar as aulas de Sociologia abrindo uma discussão sobre a compreensão dos fenômenos que permeiam a relação agência-estrutura, e pensar em que medida nossas ações são desdobramentos estruturais ou estruturantes. Para esse objetivo, trabalhamos primeiramente a noção de fato social, desenvolvida por Durkheim [7], para pensar sob uma perspectiva mais estrutural os fatores determinantes das ações. Dando sequência, discutimos na aula subsequente o conceito de ação social de Weber, elemento constitutivo de sua sociologia compreensiva, focada nas relações entre indivíduos.

Nas duas aulas nas quais trabalhamos Marx, partimos da análise da categoria trabalho enquanto mediador da relação dos humanos com a natureza para, em seguida, analisar seu desenvolvimento histórico, através das contradições entre forças produtivas e relações de produção concebidas no interior dos diferentes modos de produção da história. Após apresentar a forma como o trabalho humano foi organizado historicamente, centralizamos, na segunda aula, a discussão na análise marxiana do modo de produção capitalista.

Na primeira aula do campo de Ciência Política trabalhamos as clássicas formas de dominação weberianas, seguindo na segunda aula para o estudo das formas do Estado e regimes políticos, utilizando como suporte as discussões feitas por Norberto Bobbio (1909-2004) sobre o tema¹.

No que consta sobre as duas aulas de Antropologia, primeiramente foram levantadas discussões sobre a relação entre natureza e cultura, a fim de inculcar nos estudantes não só o conceito antropológico de cultura, como também o de socialização, utilizando como referência Roque de Barros Laraia (1932-vivo)² e Durkheim³, respectivamente. Após apresentar esses conceitos elementares, avançamos na segunda aula para os conceitos de relativismo

¹ BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.2023.

² LARAIA, Roque. "Como opera a cultura". In: *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

³ DURKHEIM, Émile. "Definição da Educação" e "Consequência da definição anterior: o caráter social da educação". In: _____. *Educação e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

e etnocentrismo, nos apoiando nas conceituações de Franz Boas (1858-1942), expostas por Castro (1963-vivo)⁴.

Após a exposição conceitual das noções de etnocentrismo e relativismo, realizamos uma atividade com os alunos no intuito de fomentar o reconhecimento da diversidade cultural e reforçar a prática relativista. Essa atividade consistia primeiramente em apresentar e explicar as etnografias empreendidas por E. E. Evans-Pritchard (1902-1973)⁵, Pierre Clastres (1934-1977)⁶ e Margaret Mead (1901-1978)⁷. Em seguida, os alunos deveriam escolher uma das três etnografias para refletir com seu grupo e justificar a preferência em uma folha.

2.2 O contexto geral da escola-campo

Uma das primeiras tarefas que realizamos no programa foi a de nos situar na realidade concreta dos alunos da escola-campo que iríamos atuar, buscando explorar as informações sobre o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes. Para isso, elaboramos um questionário e aplicamos às turmas, a fim de entender o seu universo cultural antes de entrar em sala. Tal questionário buscava compreender as trajetórias particulares dos estudantes para buscar alcançar um nível considerável de generalidade através da leitura dos dados. Com isso, perguntas relacionadas às condições materiais, composição familiar, gostos e práticas culturais e nível de entendimento sobre a disciplina de Sociologia foram fundamentais para compreender a realidade econômica-social na qual os alunos estão inseridos. Com respeito a esse processo, vejamos o que diz o livro *Cadernos de Formação* (1990), que discute os fundamentos de uma ação pedagógica mais eficiente:

A busca de informações e a coleta de dados é um momento muito importante dessa proposta, uma vez que ambas viabilizam o desencadeamento da ação pedagógica coletiva e interdisciplinar, constituindo-se como ponto de partida e matéria-prima do processo educativo⁸.

Foram analisados 67 questionários preenchidos. Entre os participantes, 63% têm 15 ou 16 anos. Na questão sobre autoidentificação racial, metade dos respondentes declarou-se "branco", enquanto 40% declarou-se "preto" ou "pardo". Apenas 3% afirmaram "nunca ter pensado nisso", alternativa que também constava na pergunta.

Quase metade dos respondentes (43%) vive com 3 ou 4 pessoas na mesma residência. Em relação aos responsáveis, 80% dos entrevistados identificam a mãe como seu "Responsável 1", e 46% mencionam que o "Responsável 2" é o pai. Entre os responsáveis principais (Responsável 1), 29% possuem apenas o Ensino Fundamental, 40% completaram o Ensino Médio e 19% têm Ensino Superior. Em relação aos cargos ocupacionais dos responsáveis 1, 39% têm ocupações enquadradas na categoria "trabalhadoras não-manuais de rotina" – tais como auxiliares de escritório, recepcionistas, balconistas etc. – e 22% delas são "trabalhadoras manuais" em setores pouco qualificados e altamente feminilizados ("empregadas domésticas", "faxineiras", "babás" ou "cozinheiras"). Entre os responsáveis 2, a maior categoria mencionada é a "não-resposta". As outras duas categorias ocupacionais mais frequentes, entre os "responsáveis 2", também foram as de "trabalhador não-manual de rotina" e "trabalhador manual".

No que diz respeito aos gostos e práticas habituais, apesar das limitadas condições materiais de acesso à rede (metade tem acesso somente pelo celular), eles passam, de fato, bastante tempo "conectados" à Internet (90% da amostra passa duas horas ou mais por dia) e demonstram uma variedade de gostos e práticas caracteristicamente associadas à cultura jovem de massas, envolvendo o consumo de filmes, séries, animações e jogos eletrônicos, abrangendo, em cada uma dessas linguagens, estilos identificados à "ação" e "aventura"⁹.

Em relação aos resultados, tais dados evidenciaram o baixo nível dos capitais econômico e cultural das famílias dos alunos, em consonância com a própria história e localização urbana da EEB Júlio da Costa Neves.

A escola foi criada na década de 1960 e, ao longo desse período, passou por diversas sedes físicas, dimensões e desafios. Formada para atender a comunidade do bairro Costeira do Pirajubaé, em Florianópolis, a instituição é a única que, atualmente, oferece Ensino Médio no bairro, atendendo também alguns bairros vizinhos na mesma situação.

⁴ CASTRO, Celso. *Evolucionismo Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

⁵ EVANS-PRITCHARD, Edward. "El tiempo y el espacio". In: _____. *Los Nuer*. Barcelona: Anagrama, 1992.

⁶ CLASTRES, Pierre. "A Sociedade contra o Estado". In: _____. *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

⁷ MEAD, Margaret. "1. A adolescência em Samoa". In: CASTRO, Celso (org.). *Cultura e Personalidade: Ruth Benedict, Margaret Mead e Edward Sapir*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

⁸ SÃO PAULO (Estado). *Cadernos de Formação – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano*. São Paulo: Secretaria de Educação, 1989.

⁹ CORRÊA, Cristia. *A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Viçosa, v. 28, p. 1-9, ago. 2024.

Em 2018, contudo, a unidade foi interditada devido a problemas estruturais, mas foi reativada alguns dias depois, após serem realizados ajustes. Em 2021, a escola foi novamente interditada, pois o afundamento e rachaduras do prédio ficaram mais evidentes e maiores. Este último embargo durou até o início de 2024, e durante esse tempo os estudantes tiveram aulas remotas (prolongamento das atividades online realizadas ao longo da pandemia), no ginásio da escola, e em salas de aula emprestadas em uma escola de um dos bairros vizinhos, a EEB Getúlio Vargas.

Nesse contexto, no momento em que estava sendo exercida nossas atividades, a EEB Júlio da Costa Neves estava sendo sediada nas estruturas da EEB Getúlio Vargas. Por conta disso, esta escola oferecia em seu conjunto estrutural precárias condições, não apenas aos professores, como também aos alunos. Contando com salas de aula pequenas, com pouca ventilação; quadros pequenos e de baixa qualidade; falta de projetores multimídia em sala de aula, o que nos obrigava a utilizar um projetor multimídias do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO) da UFSC. Ademais, eventualmente usávamos uma sala de aula com formato triângulo retângulo, que antes era utilizada como uma sala de funcionários. Esse espaço acabou impossibilitando a correta distribuição dos alunos pela sala, dificultando a visualização do quadro e dos slides, fator que facilitava uma maior distração por parte de alguns deles.

A turma em que trabalhamos foi a mesma no decorrer de todo o projeto e, é importante ressaltar, a professora supervisora nos informou que era uma turma difícil de lidar, devido ao fato de serem recém ingressados no Ensino Médio (1º ano). De modo geral, era uma turma de baixo nível de interação, havendo, principalmente, conversas paralelas e uso do celular, o que atrapalhava o rendimento das aulas. Além disso, também ficou evidente o alto fluxo de entradas e saídas de alunos durante o ano, ou seja, alunos que abandonaram a turma enquanto outros ingressaram. Isso acabou dificultando não só a identificação mútua entre aluno-professor, como também o nosso próprio conhecimento geral sobre a turma. Para serem superadas, todas essas dificuldades adicionais acabaram exigindo-nos um nível considerável de criatividade na preparação das aulas que iríamos ministrar.

3. Pressupostos teóricos do ensino de antropologia

Diante do problema da falta de envolvimento da turma, ressaltado na seção anterior, passamos a refletir sobre como alcançá-lo. Nossa primeira intuição foi assumir a hipótese de que o envolvimento da turma com o conteúdo ministrado aumentaria em proporção ao grau de comoção/afetividade que tal conteúdo pudesse causar nos estudantes. Na época, não tínhamos noção de que essa hipótese estava dentro dos marcos de alguns estudos da neurociência, assim como das teorias de Jean Piaget (1896-1960) e principalmente de Lev Vygotsky (1896-1934), como demonstram Emiliano e Tomás¹⁰, Monteiro e Rossler¹¹ e principalmente Corrêa⁹.

na esteira do seu questionamento sobre a separação entre os planos afetivo e cognitivo do funcionamento psicológico, feito pela psicologia tradicional, Vygotsky argumenta que o pensamento se origina do plano da motivação que compreende afeto, emoção, impulsos, interesses, necessidades e inclinações⁹.

Esta ideia de Vygotsky, trazida por Corrêa, era intuitivamente pressuposta por nossa dupla, tendo como ponto de partida a ideia da não independência do sujeito em face ao objeto levantada pela dialética hegeliana. Em outras palavras, o sujeito interage com o objeto de forma afetivo-cognitiva, e esta interação é atravessada pelas emoções, sentimentos e pela vontade do sujeito, logo, não há como separar afeto e entendimento. Além disso, fazendo uso de alguns estudos da neurociência, Corrêa explica que a nossa capacidade de memorização está diretamente relacionada às emoções sentidas pelo sujeito no itinerário de compreensão sobre determinado objeto⁹.

Consequentemente, quando soubemos que a proposta do professor coordenador era a de que ensinássemos o conceito de relativismo cultural valendo-nos de etnografias específicas do campo da Antropologia, tivemos a sugestão de adicionar a etnografia de Mead sobre a adolescência em Samoa. O principal objetivo seria ensinar a atitude relativista cultural, submetendo o conceito do relativismo cultural aos marcos da experiência de vida na qual as emoções estão mais patentes na vida dos estudantes, isto é, a adolescência.

A ideia era que, estando todos os estudantes na fase da adolescência, a aproximação

¹⁰ EMILIANO, Joyce;
TOMÁS, Débora. Vigotski:
a relação entre afetividade,
desenvolvimento e
aprendizagem e suas
implicações na prática docente.
Cadernos de Educação: Ensino
e Sociedade, Bebedouro, vol. 2,
n. 1, p. 59-72, abril. 2015.

¹¹ MONTEIRO, Patricia;
ROSSLER, João Henrique. A
unidade afetivo-cognitiva:
aspectos conceituais e
metodológicos a partir da
psicologia histórico-cultural.
Psicologia, São Paulo, vol. 29,
n. 2, p. 310-334, dez. 2020.

entre eles e o conteúdo ministrado seria maior, tendo em vista que as suas próprias experiências seriam o ponto de partida do processo de entendimento dos conceitos discutidos em sala de aula. Cabe observar que o objeto da aula era o relativismo cultural, enquanto atitude epistêmica, sendo assim, a adolescência tomava o caráter de um objeto mais concreto, intermediário, ou objeto ponte, para se alcançar o entendimento do relativismo cultural enquanto conceito mais abstrato. Sendo assim, uma vez apreendida concretamente a relatividade da adolescência no sentido cultural, seria mais fácil o entendimento do conceito do relativismo cultural.

3.1 O ensino de antropologia na educação básica e o caso prático da aula 2

Ao discutir sobre o ensino e papel da etnologia no Ensino Básico na metade do século XX, Octavio da Costa Eduardo (1919-2019) explica que há uma “expectativa do estudante de que o estudo da cultura dos povos não-letrados revelará os costumes dos antepassados do homem moderno. E a ideia evolucionista de que os não-letrados são nossos antepassados contemporâneos”¹². Diante desse problema, o autor diz que o professor deve, de início, explicar o conceito de cultura e ir progressivamente quebrando os julgamentos de valor que se formam na cabeça do estudante no percurso do processo de estudo da cultura de outros povos, principalmente dos povos primitivos. A tarefa real do professor de etnologia – nome dado à antropologia na época – seria a de “mostrar ao aluno as alternativas inúmeras de desenvolvimento cultural, indicando, ao mesmo tempo, que as concepções e costumes diferentes dos seus não são nem melhores nem piores, mas tão significativos quanto os seus próprios”¹².

¹² EDUARDO, Octavio. *O Ensino dos Conceitos Básicos da Etnologia. Sociologia, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 327-336, set. 1949.*

Dessa maneira, a Aula 1 teve justamente como conteúdo a explicitação do conceito de cultura e sua relação com o conceito de natureza. Explicamos o conceito de cultura essencialmente como sendo o produto da relação do humano com a natureza à sua volta, a forma como os seres humanos se objetivam por meio da natureza. Por esse caminho, definimo-la como um conjunto de modos de fazer, agir, pensar e sentir que são produzidos por todas as sociedades, logo, buscamos afastar a noção comum de cultura como sendo somente um conjunto de realizações eruditas e elitistas. Seguindo as recomendações de Eduardo¹², preparamos a Aula 2 como uma continuação da Aula 1, trabalhando nela principalmente os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. Nessa aula, além de adicionar a mencionada etnografia de Mead, fizemos outras contribuições ao plano de aula que valem a pena ser mencionadas.

Para chegar ao tema do relativismo cultural, pensamos ter sido necessário passar pelos temas do evolucionismo biológico e evolucionismo cultural, seguindo a lógica de Laraia², na qual o autor explica como que o universalismo cultural emergiu dos desenvolvimentos empenhados pela biologia no final do século XIX, principalmente a partir da leitura de Edward B. Tylor (1832-1917) sobre *A Origem das Espécies* (1859) de Charles Darwin (1809-1882). Além disso, passamos também pelos temas do etnocídio e do genocídio, tendo em vista o contexto da exacerbação do genocídio dos Yanomami no período, em abril de 2023.

Após essa base contextual, explicamos o que se entende como etnocentrismo a partir da noção de Clastres, concebendo-o como uma disposição ou atitude geral das sociedades humanas em enxergar a sua própria cultura como superior às outras. A título de exemplo, expusemos alguns discursos que as sociedades ameríndias fazem sobre si mesmas, manifestando não só uma “afirmação da superioridade de sua existência cultural, como também a recusa de reconhecer os outros como iguais”¹³. A seguir, do conceito de etnocentrismo avançamos para os conceitos de etnocídio e genocídio, apresentando-os como desdobramentos práticos e políticos do primeiro, principalmente no contexto dos Estado-nações. Para isso, utilizamos como referência Clastres¹³, explicando essencialmente que, enquanto genocídio se refere a morte física dos povos, o etnocídio trata da destruição da cultura dos povos.

¹³ CLASTRES, Pierre. *Do etnocídio. In: _____, Arqueologia da Violência - Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.*

Como contraposição ao pensamento etnocentrista e seus desdobramentos políticos, apresentamos o conceito de relativismo cultural, servindo-nos do pensamento boasiano. Argumentamos que o relativismo cultural é a atitude de tentar entender uma determinada cultura a partir de seus próprios códigos e significados internos e não somente a partir dos nossos. Por final, após o exposto sobre relativismo cultural, mencionamos que iríamos fazer um exercício de relativismo expondo as três etnografias já citadas acima. Após apresentarmos as etnografias, os alunos, divididos em grupos, deveriam, com base em discussão e reflexão, escolher uma das três sociedades e justificar a escolha numa folha-atividade previamente distribuída (Anexo 2).

Iniciamos a explicação com a etnografia de Clastres⁶, focando basicamente na explicação de que não são todas as sociedades humanas que desenvolveram o Estado ou que demandam o Estado como forma política da sociedade. Nas sociedades estudadas por Clastres, há o caso da relação de chefia, na qual o chefe da tribo não tem poder, mas sim autoridade que, por sua vez, é legitimada através das demonstrações de habilidades e conhecimentos do chefe perante a tribo, no curso da vida cotidiana.

Durante a exposição da etnografia de Pritchard sobre os Nuer, fizemos uma breve contextualização histórico-espacial desta sociedade, focando na sua relação com o trabalho. O principal aspecto que levantamos para refletir foi a relação que esta sociedade mantém com o tempo, contrastando com a forma como as sociedades ocidentais lidam. De modo geral, concluímos que, segundo a cosmologia Nuer, a noção do tempo está estritamente relacionada com suas atividades produtivas, e que não existe, portanto, uma referência cronológica para eles se situarem nos afazeres cotidianos. Assim, os Nuer vivem uma vida relativamente tranquila comparada com as sociedades capitalistas, em que as pessoas são constantemente pressionadas pelo tempo cronológico.

A terceira e última exposição foi sobre Mead⁷. Trata-se de uma resposta ao pensamento dos psicólogos e pedagogos estadunidenses da primeira metade do século XX, que analisavam os adolescentes da sociedade estadunidense e afirmavam que as mudanças biológicas e fisiológicas do período adolescente refletiam em implicações psicológicas universais. Nesse sentido, a etnografia de Mead tem como base uma abordagem culturalista do estudo sobre a adolescência e afirma que os comportamentos humanos que pareciam ser invariáveis no período são, na verdade, causados pela civilização ocidental.

Sobre a cultura de Samoa, explicamos que as desavenças familiares ou comunitárias são resolvidas de maneira serena e objetiva; não há pobreza e nem grandes desastres que ameacem as pessoas e fazem-nas apegar-se a vida e a conter o medo da morte; não há castigos vindos de um Deus; não há guerras, não há pressa nem punição pela lentidão do desenvolvimento; não há competição; o sexo é mais natural e agradável e o afeto é superficial nas relações pessoais, o que faz com que a falta de sentimentos profundos tenha sido generalizada nas atitudes dos samoanos em relação à vida.

Além disso, um outro aspecto muito importante na pesquisa de Mead, e que comentamos com a turma, diz respeito à educação das crianças em Samoa. Em Samoa não há hierarquia entre irmãos no ambiente familiar, pois todos recebem o mesmo tratamento; não há sobrecarga de responsabilidades; não há isolamento social das outras crianças, como ocorre com os filhos únicos na civilização; não há mimos e conseqüentemente distorções em relação aos merecimentos das ações; há uma hierarquia de homens e mulheres adultos, sendo todos dignos de confiança, respeitados e admirados de maneira equitativa.

A nossa ideia de adicionar Adolescência em Samoa nas etnografias trabalhadas, como mencionado acima, teve por base a ideia de que os estudantes são adolescentes e que diante disso teriam mais interesse na exposição. Sendo assim, fizemos uso produtivo das provocações que Mead coloca em sua etnografia, no tocante às diferenças entre a adolescência em Samoa e a adolescência da sociedade ocidental. Provocamos os estudantes mostrando-lhes principalmente aspectos relativos às relações familiares, à sexualidade, à pressão em relação às decisões de emprego e carreira futura e religiosidade.

A análise das respostas dos alunos mostrou que as justificativas daqueles que escolheram a etnografia de Margaret Mead foram mais detalhadas e frequentemente mencionaram a liberdade dos adolescentes samoanos, um tema relevante para a adolescência. Durante a apresentação dessa etnografia, os alunos demonstraram reações como risadas e surpresa, com maior atenção ao conteúdo. Embora o carácter introvertido da turma tenha dificultado a coleta de dados objetivos para uma análise estatística precisa, o relato busca refletir sobre o uso da etnografia no ensino de Antropologia para adolescentes, incentivando futuras pesquisas e práticas no Ensino Médio⁸.

4. Conclusão

No presente relato de experiência, buscamos trazer contribuições para a teoria e a prática do ensino de antropologia no Ensino Médio, partindo do contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC) na subárea de Sociologia, ocorrido entre novembro de 2022 e abril de 2024. Este projeto contou com a participação de doze licenciandos do curso de Ciências Sociais, orientados por um professor coordenador na UFSC e uma professora supervisora da escola-campo EEB Júlio da Costa Neves, localizada no bairro Costeira do Pirajubaé, em Florianópolis.

Na primeira parte do texto, elucidamos o contexto do PIBID de Sociologia da UFSC e da escola-campo EEB Júlio da Costa Neves. Nesse sentido, salientamos que a atividade prática de docência consistiu na apresentação de oito atividades-aula na escola no decorrer do ano letivo de 2023 e que se optou por dividir a equipe de iniciadores à docência em seis duplas de trabalho, em que cada dupla ficava responsável por atividades de elaboração de planos de aula, apresentação mensal na escola e escrita de relatórios sobre as duas atividades anteriores.

A estruturação geral do cronograma a ser abordado nas aulas foi estabelecida com base nos três eixos fundamentais da área de Ciências Sociais, isto é, a Sociologia, a Ciência Política e a Antropologia e a ideia por trás das aulas é que tivessem um caráter introdutório e geral.

Sobre o contexto da escola-campo, evidenciou-se o baixo nível dos capitais econômico, cultural e social das famílias dos alunos, além dos problemas estruturais da escola, que são relativamente constantes na sua história. Salientamos que, além das dificuldades estruturais da escola, havia uma falta de envolvimento dos estudantes da turma em que trabalhamos, o que acabou exigindo-nos um nível considerável de criatividade na preparação das aulas que iríamos ministrar.

Na segunda parte, buscamos trazer reflexões sobre o ensino de Antropologia no Ensino Médio e também tratamos do caso prático da segunda aula que realizamos no programa, na qual trabalhamos os conceitos de relativismo cultural e etnocentrismo. A escolha de relatarmos o caso prático da segunda aula foi devida a nossa utilização da etnografia de Mead⁷ como meio de facilitar o entendimento dos estudantes em relação aos conceitos trabalhados em sala e gerar um maior envolvimento por parte deles. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que, pelo fato de a etnografia tratar de um fenômeno na qual os estudantes estavam vivenciando, a relação deles com a atitude relativista e com os conceitos se daria de forma profunda.

Sendo assim, no decorrer da aula em questão, após expormos o conceito de relativismo cultural, mencionamos que iríamos fazer um exercício de relativismo mostrando três etnografias. Após apresentarmos as etnografias, os alunos, divididos em grupos, deveriam, com base em discussão e reflexão, escolher uma das três sociedades e justificar a escolha numa folha-atividade previamente distribuída.

Com base na análise das respostas dos alunos, observamos que as justificativas daqueles que escolheram a etnografia de Margaret Mead foram mais aprofundadas. Essas justificativas tinham, em média, mais linhas escritas do que as justificativas das outras etnografias e três delas mencionaram a liberdade dos adolescentes samoanos, destacando uma preocupação comum durante a adolescência. Além disso, uma das respostas fez referência direta ao fato de os estudantes também serem adolescentes. Durante a apresentação da etnografia de Mead, em comparação às outras, percebemos diversas reações dos alunos, como cochichos, risadas de constrangimento e surpresa, além de uma maior atenção ao que dizíamos.

Nesse sentido, buscamos mostrar como essa etnografia pode ser útil como material etnográfico no ensino de Antropologia para adolescentes no Ensino Médio. Cabe mencionar que o "caráter específico" – isto é, com baixo nível de participação – da turma em que trabalhamos, dificultou a obtenção de dados objetivos que, servindo de base estatística, pudéssemos utilizar para inferir com mais precisão sobre a diferença de envolvimento dos estudantes durante as três etnografias trabalhadas. Embora os dados objetivos e subjetivos que utilizamos sejam limitados para se fazer uma inferência precisa sobre a viabilidade do uso desta etnografia, buscamos, principalmente, trazer reflexões e apontamentos sobre o ensino de Antropologia no Ensino Médio com base em nossa experiência no decurso do PIBID. Sendo assim, apesar das limitações, acreditamos que este relato, com caráter de relato de experiência, possa motivar futuras práticas e pesquisas teóricas sobre o ensino de Antropologia no Ensino Médio.

Anexo A – Cronograma de atividades-aula do PIBID

Mês	Conceitos ensinados	Questão-Tema	Atividade
Março	Natureza x Cultura	“Como você imagina um ser humano que não tenha convivido com outros seres humanos?”	Experimento de criação literária, imaginando-se a estória de um indivíduo que não conviveu com outros seres humanos, para consolidar o entendimento das diferenças entre natureza e cultura
Abril	Etnocentrismo x Relativismo	“Existe uma cultura melhor do que a outra”?	Apresentação de três etnografias. Jogo de Adivinhação sobre qual etnografia o/a amigo/a achou mais interessante.
Maio	Émilie Durkheim: o fato social	Será que a sociedade cria o indivíduo?	Dinâmica de Grupo: “JURI POPULAR” Apresentação de situações hipotéticas, que envolvem atitudes “polêmicas”, para que os alunos julguem se tais atitudes lhes parecem “certas” ou “erradas”. A partir dos valores coletivos, revelados por meio desses julgamentos, elaboramos a noção durkheimiana de a consciência coletiva e de fato social.
Junho	Max Weber: Os “tipos ideais” de “ação social”	Ou seriam os indivíduos que constroem as sociedades?	Após a explicação e exemplos sobre os quatro tipos de “ação social”, os estudantes elaboram (em trios) outros exemplos desses quatro tipos de ações sociais.
Agosto	Karl Marx: Modos de Produção	Como o trabalho humano foi organizado em diferentes épocas?	Apresentação sequencial de FOTOGRAFIAS/GRAVURAS ou PINTURAS correspondentes às forças produtivas, relações de produção e classes dos quatro modos de produção tratados por Marx em sua obra: comunismo primitivo, Antiguidade, feudalismo e capitalismo.

Mês	Conceitos ensinados	Questão-Tema	Atividade
Setembro	Karl Marx: o capitalismo industrial	O que é capitalismo e socialismo?	<p>Dinâmica de Grupo: "A Fábrica"</p> <p>Os estudantes são distribuídos em diferentes 'papéis' que correspondem às "classes sociais" envolvidas nas relações de produção descritas pelo autor para o capitalismo moderno.</p> <p>Assim, dois estudantes seriam "burgueses concorrentes", outros dois estudantes seriam os "supervisores" das linhas de montagem nas empresas de cada burguês e os demais seriam proletários.</p> <p>Simulando a produção e a distribuição de uma "mercadoria" (tirinhas de papel cortada), trabalhamos os conceitos de "mais valia", "exploração" e "alienação", além de consolidar o entendimento sobre as classes sociais no capitalismo industrial.</p>
Outubro	Max Weber: os "tipos ideais" de dominação legítima	"O que é poder? O que é dominação? Como eles se mantêm?"	Após explicações e exemplos, os estudantes são estimulados a pensar em outros exemplos desses tipos de dominação ocorrendo nas famílias, nos grupos de amigos, nas relações com celebridades ou líderes políticos e na sociedade de modo geral.
Novembro	Monarquia e República: Ditadura e Democracia	Como Estados e governos são organizados ao longo da história?	Construção coletiva (com os alunos) de uma 'tabela de comparação' com as principais características e exemplos históricos das formas de Estado e governo trabalhadas em aula.

Fonte: Os autores, 2024.

Anexo B – Respostas da Atividade da Aula 2

Justificativas de escolhas da etnografia sobre os Nuer	Justificativas de escolhas da etnografia sobre os ameríndios	Justificativas de escolha da etnografia sobre os adolescentes samoanos
<p><i>"Achei mais interessante porque eles não precisam se preocupar com o tempo, não tem um sistema de minutos e dias que os controlem."</i></p> <p><i>"Porque a gente achou interessante como eles tinham uma precisão no tempo e como eles se adaptaram a esse estilo de vida."</i></p>	<p><i>"Pois não existe hierarquia, não existe um rei, presidente, apenas um chefe."</i></p> <p><i>"Nós escolhemos esse porque achamos interessante, por conta que eles são competitivos."</i></p>	<p><i>"Porque é bastante interessante e também porque somos adolescentes e os adolescentes de Samoa são bastante intrigantes e ficamos bastante curiosas sobre esse assunto. E é tudo muito diferente, bem legal, e chamou bastante nossa atenção, mas não é só uma parte, é tudo que chamou nossa atenção."</i></p> <p><i>"Escolhemos o povo samoano, porque são isolados do resto do mundo, igual aos adolescentes americanos, que se trancam no quarto por medo de não ser aceito no mundo real e por isso vão ao mundo digital."</i></p> <p><i>"A sociedade Samoa não bota pressão em seus jovens deixando que eles se desenvolvam mentalmente de um jeito mais saudável."</i></p> <p><i>"As crianças em Samoa são instigadas a aprender e se comportar bem, a trabalhar, mas não a se apressar nas escolhas que elas próprias fazem"</i></p> <p><i>"Uma sociedade liberal, todo mundo tem respeito por todo mundo. Lá não tem esses negócios de preconceito, todo mundo se respeita e são iguais"</i></p>

Fonte: Os autores, 2024.

Notas

* Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: semihigor@gmail.com

** Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: renanzemor@gmail.com

Referências

- BOAS, Franz. "As limitações do método comparativo em antropologia social". In: Castro, Celso (org.). **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOTTOMORE, Tom (org.) **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASTRO, Celso. **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CLASTRES, Pierre. "A Sociedade contra o Estado". In: _____. **A Sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- _____. Do etnocídio. In: _____. **Arqueologia da Violência - Pesquisas de Antropologia Política**. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.
- CORRÊA, Crístia. **A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas**. Psicologia Escolar e Educacional, Viçosa, v. 28, p. 1-9, ago. 2024.
- DURKHEIM, Émile. "Definição da Educação" e "Consequência da definição anterior: o caráter social da educação". In: _____. **Educação e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. O que é um fato social?. In: _____. **Regras do Método Sociológico**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. "Solidariedade mecânica ou por similitudes". In: **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. "A solidariedade devida à divisão do trabalho ou orgânica". In: **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EDUARDO, Octavio. **O Ensino dos Conceitos Básicos da Etnologia**. Sociologia, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 327-336, set. 1949.
- EMILIANO, Joyce; TOMÁS, Débora. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, vol. 2, n. 1, p. 59-72, abril. 2015.
- EVANS-PRITCHARD, Edward. "El tiempo y el espacio". In: _____. **Los Nuer** Barcelona: Anagrama, 1992.
- FREUND, Julien. "A sociologia compreensiva". In: **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987
- GORENDER, Jacob. "Introdução". In: MARX, Karl. **Marx – Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- KRADER, Lawrence. "Evolução, Revolução e Estado". In: HOBBSAWN, E. **História do Marxismo** (1. O marxismo no tempo de Marx). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LARAIA, Roque. "Como opera a cultura". In: **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MARX, Karl. Prefácio de "Para a Crítica da Economia Política". In: **Marx – Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. "Burgueses e Proletários" e "Proletários e Comunistas"). In: **Dossiê Manifesto Comunista**. Estudos Avançados v. 12, n.34, 1998.

MEAD, Margaret. "1. A adolescência em Samoa". In: CASTRO, Celso (org.). **Cultura e Personalidade: Ruth Benedict, Margaret Mead e Edward Sapir**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MONTEIRO, Patricia; ROSSLER, João Henrique. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia*, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 310-334, dez. 2020.

PARSONS, Talcott. "Durkheim e a teoria da integração dos sistemas sociais". In: Gabriel Cohn (org.), **Sociologia. Para ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977.

SÃO PAULO (Estado). **Cadernos de Formação – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano**. São Paulo: Secretaria de Educação, 1989.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UnB, 1994.



A FALHA NA DELIMITAÇÃO DO DUPLO COMO MATRIZ DA FRAGMENTAÇÃO NARRATIVA EM FRANKENSTEIN OU O PROMETEU MODERNO¹

THE FAILURE IN DELIMITING THE DOPPELGÄNGER AS THE BASIS OF THE NARRATIVE FRAGMENTATION IN FRANKENSTEIN OR THE MODERN PROMETHEUS

Resumo

O presente artigo visa discutir a falha na delimitação do duplo como matriz da fragmentação narrativa no romance de Shelley, Frankenstein ou O Prometeu Moderno (2017). Para isso, à luz da fundamentação teórica de Rank (2013), Freud (2010) e Bakhtin (2010) dois objetivos foram traçados: discutir sobre possibilidades de convergência entre a criatura representar o duplo de Victor e dessa forma, refletir sobre as características dessa construção do duplo no romance de Shelley. O segundo, uma reflexão sobre o ato de Victor e como dialoga com a alteridade. Em síntese, o exame dessa falha apresentou dificuldades, chegando apenas à parte do construto onde foi possível analisar características do duplo, uma possível relação com o complexo narcísico e uma discussão entre o ato de Frankenstein e a alteridade.

Palavras-chave: Duplo; Frankenstein; Ato Responsável; Psicanálise.

Abstract

This article aims to discuss the failure in delimiting the doppelgänger as the basis of narrative fragmentation in Shelley's novel, Frankenstein or The Modern Prometheus (2017). Furthermore, based on the theoretical foundation of Rank (2013), Freud (2010), and Bakhtin (2010), two objectives were outlined: discussing possibilities of convergence of the creature representing Victor's doppelgänger, and, to think on the characteristics of this doppelgänger in Shelley's novel. Secondly, to discuss about Victor's act and how it dialogues with the otherness. In summary, the examination of this failure presented difficulties, reaching only the point where it was possible to discuss about the doppelgänger, a possible relation with the narcissism and a discussion between Frankenstein's act and the otherness.

Keywords: The doppelgänger, Frankenstein; Responsive act; Psychoanalysis.

* Isadora Moreira Barros

1. Introdução

Escrita no século XIX, mais especificamente 1816, a primeira edição; segundo a apresentação de Nazarian: "It's alive! It's alive", do romance, em análise, Frankenstein ou o Prometeu Moderno (2017) da editora Zahar, o autor nos trará algumas informações relevantes sobre as três diferentes edições e, ainda, sobre o meio ao qual a autora pertencia e como isso reverberou na produção dessa obra:

Talvez o círculo intelectual a que Mary pertencia a tornasse mais propensa ao interesse pelas especulações científicas do que pelo caráter sobrenatural e fantástico das "histórias de fantasmas". Hoje são raras as análises que consideram Frankenstein mais uma obra de ficção científica gótica do que puramente horror. [...] Toda a argumentação da história se dá através da razão científica e filosófica; o despertar da criatura é justificado cientificamente, e sua inteligência e capacidade de comunicação se dão pelo aprendizado e leitura de obras clássicas.²

¹ Artigo desenvolvido na disciplina Produção de Texto Acadêmico, sob a orientação do professor Alexandre Ferreira da Costa, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

² SHELLEY, M. Frankenstein ou o Prometeu moderno: edição comentada. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Ademais, um ponto que vale destacar dessas diferentes edições insere-se no anexo desta edição do romance, denominada: "Introdução à edição standard (1831) por Mary Shelley"², em que a autora comenta sobre as conversas que teve com Lord Byron e Shelley, em Genebra, no período em que o primeiro, propôs o desafio de escrever uma "história de fantasma"². Todavia, em uma dessas conversas, Shelley destaca que:

Durante uma delas, várias doutrinas filosóficas foram discutidas - entre elas, a da natureza do princípio da vida, e se havia alguma possibilidade de ser descoberta e transmitida. Conversaram sobre o experimento de Darwin (não me refiro ao que o doutor de fato fez, ou disse, mas o que me convinha mais, àquilo que então se falava que ele havia feito), que conservou um pedaço de aletria num vidro, até que, de maneira extraordinária, este começou a se mover por vontade própria. Não era desse modo, evidentemente, que a vida seria conferida. Talvez um cadáver pudesse ser reanimado; o galvanismo havia oferecido pistas nesse sentido: talvez os componentes de uma criatura pudessem ser fabricados, montados, dotados de calor vital².

A partir do citado trecho, é relevante destacar a efervescente curiosidade da autora, e de seu tempo, com o discurso e experimentos científicos os quais estavam sendo pautados em aspectos como o "da natureza do princípio da vida"². Além disso, sobre a produção da narrativa, a autora destaca ainda que:

Eu vi (eu tinha os olhos fechados mas a visão mental era aguda) o pálido estudante de artes profanas se ajoelhando diante da coisa que havia construído. Vi a silhueta horrorosa de um homem deitado que, então, pelo trabalho de alguma máquina poderosa, demonstrou sinais de vida e agitou-se em nervos e movimentos, apenas parcialmente vivos. [...] e então ele conseguiu descansar, com a certeza de que o silêncio de um túmulo extinguiria para sempre a existência transitória do cadáver medonho que ele julga ser o berço da vida. Ele dorme, mas é acordado - e quando abre os olhos, ei-la a coisa medonha, à beira da cama, abrindo as cortinas e observando-o com olhos úmidos, amarelos e curiosos².

Ao refletir sobre possibilidades de leitura desse romance atemporal, especialmente em aspectos que delineiam questões sobre a constituição do sujeito, no que pode ser analisado desde a materialidade do romance e da construção feita pela autora, um cientista que criou uma criatura humanoide, algumas vertentes de áreas do conhecimento se mostram pertinentes quando postas em diálogo com a obra. Como a Psicanálise com postulados sobre o duplo e os processos envolvidos na construção do ego e a Filosofia com discussões sobre o ser e sua relação com a alteridade.

Nesse sentido, a fim de propor um possível diálogo entre o romance e perspectivas como o duplo, o narcisismo e o ato responsável mediante a autores, respectivamente, Rank, Freud e Bakhtin, principalmente, no que se pode pensar desde a relação do cientista com a sua criatura, ou na relação do cientista consigo mesmo, ou ainda do cientista com a alteridade, surge uma indagação: é possível que a falha na delimitação do duplo resultaria na matriz da fragmentação narrativa?

³RANK, O. *O duplo - um estudo psicanalítico*. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

Tendo em vista que o duplo começa a ser investigado por autores e psicanalistas como Rank na obra "O duplo- um estudo psicanalítico"³ desde o crescente fenômeno de obras que tematizam o duplo desde representações como sombras, reflexos, retratos e outras nas quais figuravam diferentes existências da mesma pessoa que por algum motivo havia perdido a memória.

⁴FREUD, S. *O inquietante*. In: FREUD, S. *História de uma neurose infantil ("O HOMEM DOS LOBOS")*, Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das letras, 2010. p.328- 388.

E por Freud no ensaio "O infamiliar", a partir de uma análise da palavra "unheimliche" pressupor "heimliche" ("infamiliar" pressupor familiar) destrinchará situações as quais algum sentimento considerado estranho e inquietante foi, em algum momento, familiar ao sujeito. Ao abordar sobre o duplo, Freud aponta que está interligado a um narcisismo primário o qual, no processo de formação do Eu, elabora-se, lentamente, um instância especial que contrapõem-se ao "resto do Eu", ou seja, cabendo à essa parte a auto-observação e a autocrítica⁴.

No entanto, em outro ensaio do mesmo autor: "Introdução ao narcisismo" e do artigo "Considerações sobre o narcisismo" de Araújo, é necessário destacar que existem "dois lados" desse conceito freudiano, primeiramente:

Em 1914, o termo entra definitivamente para o discurso psicanalítico, quando Freud (1914/1974) abre caminho para o entendimento do narcisismo como elemento constitutivo do amor-próprio e da autoestima e, portanto, destinado à autopreservação do sujeito e formação dos laços sociais."

E em segundo lugar, ao explorar ainda três caminhos para pensar os desdobramentos do narcisismo primário e secundário, no desenvolvimento do ego, pois, segundo o autor:

[...] Sobre a primeira questão, observo o seguinte: é uma suposição necessária, a de que uma unidade comparável ao Eu não existe desde o começo do indivíduo; o Eu tem que ser desenvolvido. Mas os instintos autoeróticos são primordiais, então deve haver algo que se acrescenta ao autoerotismo uma nova ação psíquica, para que se forme o narcisismo⁴.

São as três "vias"³: a doença orgânica, a hipocondria e a vida amorosa dos sexos. As três citadas são perpassadas por questões de direcionamentos da energia libidinal para um objeto e que, por algum motivo, voltam-se para o próprio ego, cada uma com suas especificidades. Porém, a que mais interessa à essa análise é a do terceiro caso, em que se cria um Eu ideal que observa as ações do Eu atual, um delírio de ser notado ou observado, "A esse eu ideal dirige-se então o amor a si mesmo, que o Eu real desfrutou na infância. O narcisismo aparece deslocado para esse novo Eu ideal, que como o infantil se acha de posse de toda preciosa perfeição."⁴ Contudo, o intrigante dessa relação é a o sentimento de revolta que o indivíduo sente contra esse Eu ideal que parece persegui-lo e julgá-lo como uma espécie de "consciência moral"⁴, pois:

A instituição da consciência moral foi, no fundo, uma corporificação inicialmente na crítica dos pais, depois, da crítica da sociedade, processo que é repetido quando nasce uma tendência à repressão a partir de uma proibição ou um obstáculo primeiramente externos. [...] Mas a revolta contra essa instância censória vem de que a pessoa, consoante a parte fundamental da doença, quer se livrar de todas as influências, começando pela dos pais, e retira deles a libido homossexual. A sua consciência moral lhe aparece então, em forma regressiva, como hostil interferência de fora.

⁵FREUD, S. *Introdução ao Narcisismo (1914)*. In: F. FREUD, S. *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Por outro lado, por mais que existam diferenças pontuadas no artigo das autoras Pinheiro, Aguiar e de Carvalho⁵, entre as perspectivas psicanalíticas e filosóficas, especialmente as de Lacan, com retomadas de teorias freudianas, e Bakhtin; alguns pontos discutidos pelo filósofo em obras como "Para uma filosofia do ato responsável"⁶ são pertinentes para essa discussão no que tange à singularidade e sua relação dialógica com a alteridade. Segundo as autoras:

Se entendermos que nesta perspectiva a ação é uma resposta, uma responsividade natural e própria do ser que vive a partir de um infundável de contingências e existe a partir de um mundo de mutáveis e evanescentes estímulos,

⁶PINHEIRO, M. A; AGUIAR, M. B; MONTEIRO, M. *Limites e possibilidades de interlocução entre dialogismo bakhtiniano e a psicanálise*. Revista Latinoamericana De Psicopatologia Fundamental, v. 22, n.2, p. 254-277, 1 jun. 2019.

perceberemos que o "eu" não adquire consistência "em si mesmo", fora de um ethos, de uma ambiência dialógica."⁵

Por tanto, após essa retomada dos autores e como discutem questões sobre a constituição do sujeito que podem ser perpassados pelo duplo e pelo narcisismo, pela perspectiva psicanalítica e pela filosofia por uma perspectiva dialógica, dois objetivos são traçados para essa proposta de diálogo entre o romance de Shelley e os autores citados. O primeiro objetivo aponta sobre a possibilidade de convergência entre o monstro criado por Victor configurar-se como seu duplo, e dessa forma, refletir sobre as características dessa construção do duplo no romance de Shelley. O segundo objetivo pauta uma reflexão sobre o ato de Victor e como diálogo com a alteridade.

Para desenvolver os objetivos propostos, a seção: fundamentação teórica pauta-se nos principais aspectos de perspectivas sobre duplo para Rank e Freud e sua ligação com o narcisismo. E ainda a perspectiva do ato responsável, da singularidade e de sua relação com a alteridade, para Bakhtin. A segunda seção conta com trechos do romance e uma reflexão entre o enlaçamento dos três autores citados no que diz respeito à aspectos da constituição do sujeito, para os dois psicanalistas, atravessado pelo social mas também por investimentos libidinais que, na construção do ego, são perpassados pelos estágios primário e secundário do narcisismo. E para Bakhtin intrinsecamente em relação dialógica com a alteridade.

Em resumo, estabelecer uma possibilidade de diálogo entre aspectos da constituição do sujeito, fragmentado e faltante, diante da representação literária do personagem Victor Frankenstein e sua criação, no romance de Shelley.

2. Fundamentação teórica

Na busca de compreender o aumento significativo das obras que tematizavam o duplo, o escritor e psicanalista austríaco Rank, discute, diversas obras, tanto literárias quanto cinematográficas, cuja representação do duplo aparece das mais variadas formas: reflexos, retratos, sombras, uma experiência semelhante do Eu⁴. No entanto, em cada uma dessas aparecem elementos comuns, há algumas em que o duplo é o reflexo no espelho, ou o Eu faz uma espécie de pacto com algum personagem misterioso e acaba perdendo o seu reflexo ou em algum momento da narrativa o sujeito sente-se perseguido por seu próprio reflexo, e em razão disso, acaba "perdendo-o", o que significaria períodos paranoicos os quais esse espectro estaria em qualquer outro lugar mas sempre próximo do sujeito duplicado.

Para aquelas (obras) que aparecem como sombra, é interessante ressaltar que, em alguns, essa sombra tem nome, figurando-se como um personagem misterioso na narrativa o qual sempre tenta atrapalhar o desenvolvimento do personagem principal, seja na busca da realização amorosa, seja na busca de alcançar algum anseio. Noutras o sujeito perde sua sombra o que resultará no afastamento das pessoas à sua volta, as quais acusam o ocorrido como estranho.

Entretanto, nos casos da sombra, ela ainda pode figurar-se como uma algo mais espectral, fantasmagórico ou seja, mais sobrenatural, que novamente visa perturbar o sujeito; cuja paranoia de perseguição aumentará significativamente, no decorrer da narrativa, a ponto de considerar a necessidade ou de dar fim à essa experiência e acabar tirando a própria vida, ou ainda, na iminência do suicídio, pois, em alguns enredos, o sujeito apreende, por mais que minimamente, que esse duplo advém de si mesmo, logo, a única solução para encerrar seu tormento é tirar a própria vida.

No terceiro capítulo, analisa de forma atenciosa os processos psíquicos de vários autores, entre eles: Hoffmann, Poe, Goethe, Maupassant, Dostoiévski. A partir de suas biografias, identifica traços semelhantes nas relações conflituosas com as figuras familiares e a extensão disso à outras figuras amorosas e conseqüentemente aos vícios de álcool, sexo. Dessa forma, demonstra, em alguns autores, como Poe e Maupassant tinham em comum o egocentrismo e como, a maioria dos escritores citados, faleceram com graves doenças nervosas ou com uma espécie de sofrimento psíquico muito elevado. Enfim, reflete sobre a influência dessas experiências de suas íntimas vidas na escrita de personagens os quais se duplicavam e tinham experiências paranoicas, obsessivas e até mesmo violentas com seus duplos sobre os quais,

ao depositar todos esses sentimentos na duplicata, acaba por voltar-se para o próprio eu.

O quinto e último capítulo do livro se destina a explicar a relação de todos os mitos citados no quarto capítulo, relacionados ao medo da morte e, por isso, existem diversos tabus direcionados ao que fazer ou não com a sombra do indivíduo a fim de preservar sua vida. Tendo em vista o término do quarto capítulo com o mito do Narciso, o autor abre o capítulo seguinte com o fato de não ser mera coincidência a morte do duplo ligar-se ao narcisismo, tanto na mitologia grega quanto nas outras obras e lendas citadas⁴.

Dessarte, a partir de trechos do romance “O retrato de Dorian Grey” de Oscar Wilde e do filme “O estudante de praga” do diretor Stellan Rye destaca-se a ambivalência do narcisismo, no qual o amor erótico ao eu opõe-se ou resulta num ódio ao duplo. Isso ocorre, conseqüentemente, por dois mecanismos de defesa: o medo do reflexo do espelho e a perda da sombra. Entretanto, nesse segundo caso, essa perda enaltece e fortalece o próprio eu, afinal, a oposição a essa falta converte-se na obsessiva perseguição do duplo: “[...] baseado no regresso do reprimido à repressão”⁴.

Além disso, esse mesmo mecanismo de defesa repercute, frequentemente, na loucura do herói e que o levará ao suicídio. Para isso, Rank cita a explicação psicanalítica freudiana de paranoia cuja origem está intrinsecamente ligada ao narcisismo. Assim, nas obras literárias representa-se o mito do duplo desde um “delírio persecutório”⁴ por evidenciar o perseguidor do eu na pessoa mais amada, primariamente, e cuja defesa começa a ser dirigida. Por isso, há a disposição narcísica à paranoia.

Em resumo, ainda citando Freud, o sentimento de culpa – sintoma comumente configurado nas obras quando o herói não consegue assumir determinadas ações e as transfere ao duplo – demonstra a distância entre o Eu ideal e a realidade alcançada, em oposição ao terrível medo da morte e as tendências à autopunição que resultarão no ato de tirar a própria vida.

Portanto, o psicanalista finaliza a sua análise explicando, o significado da morte amplamente representado nas obras literárias, nos mitos e nas crenças por ele analisadas. Desse modo, a relação do medo da morte à atitude narcísica justifica-se na fixação do indivíduo em um estágio específico do desenvolvimento do eu, por outro lado, expressa o medo do envelhecer, por trás do qual está o medo de morrer. Enfim, sobre o paradoxo do medo da morte só ter fim no suicídio, fundamenta-se não no temor à morte, todavia, na angústia do destino mortal tão insuportável a esses heróis literários.

Ao propor uma abordagem inicial sobre o que seria “Das unheimliche”, Freud escreve: o “inquietante é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que há muito conhecido, ao bastante familiar”⁴. Desse modo, através da análise do conto “O Homem de Areia”, de E.T.A Hoffmann, Freud sintetiza que o elemento do “inquietante” estaria ligado à angústia do complexo infantil de castração e por isso estariam mais para um desejo ou para uma crença infantil.

Além disso, o psicanalista cita o trabalho de Rank, “O duplo- um estudo psicanalítico”, postulando que as concepções do duplo surgem:

[...] no terreno ilimitado do amor a si próprio, do narcisismo primário, que denomina tanto a vida psíquica da criança como a do homem primitivo, e com a superação dessa fase, o duplo tem seu sinal invertido: de garantia de sobrevivência passa a inquietante mensageiro da morte⁴.

Nesse contexto, em outro ensaio sobre o narcisismo, “Introdução ao narcisismo”⁵, o psicanalista evidencia a relação da teoria da libido com a formação do ego, e na possível diferenciação entre instintos sexuais e instintos do Eu, sendo o ego perpassado por diferentes investimentos dessa energia libidinal: “os investimentos libidinais podem ser direcionados ao próprio ego ou aos objetos”⁷. Sobre as quais se formam o narcisismo primário e depois o secundário. Sobre esse primeiro, Araújo aponta em seu artigo que:

Para ele, a fase da infância que antecede a formação do ego é caracterizada pela ausência de relações objetais. Nessa fase, entendida como anobjetal, todo o investimento libidinal do bebê é feito no seu próprio corpo, quando satisfaz suas pulsões parciais por meio das zonas erógenas a elas correspondentes. A

⁴ARAÚJO, Maria das Graças. Considerações sobre o narcisismo. *Estud. psicanal. Belo Horizonte*, n.34, p.79-82, dez. 2010. Disponível em http://pepseic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34272010000200011&lng=pt&rm=iso. Acesso em 12 jul. 2024.

esse estado de satisfação em si mesmo, Freud chamou de narcisismo primário⁷.

Sobre a formação do narcisismo secundário, a autora demonstra ainda que, para Freud:

Esse estado paradisíaco de perfeição e completude, entretanto, está fadado a ser interrompido sob pena de a criança não ascender ao estatuto de sujeito. Com efeito, desde cedo, a criança está exposta às exigências do ambiente assim como os seus pais. [...] É dessa forma, pois, que a criança entra no segundo estágio de narcisismo, ao qual Freud denominou de narcisismo do ego ou narcisismo secundário, porque foi retirado dos objetos a partir dos processos de identificação com as figuras parentais ou seus representantes⁷.

A autora comenta que esses dois tipos de narcisismos vão acompanhar o sujeito em toda a sua vida, pois “[...] Foi a partir do olhar libidinizado da mãe que a criança reconheceu-se e se sentiu amada. Daí para a frente, todas as suas escolhas objetais e realizações terão por base esse período em que foi possível o desenvolvimento do amor por si mesma”⁷.

Diante disso, é relevante destacar que no caráter inquietante do duplo, o qual, segundo Freud, se manifesta no momento em que o Eu projeta, para fora de si, algo que em tempos remotos o foi familiar, no entanto, torna-se terrível no momento de retrocesso do Eu à certos distúrbios psíquicos do narcisismo primário os quais já deveriam ter sido superados⁴. Assim, alguns desses distúrbios são: uma espécie de regressão temporal na qual não havia delimitação clara entre Eu e outro; associações de repetições estranhas ao sujeito, como repetições de números ou eventos, remetendo à primazia infantil à compulsão de repetição das pulsões e que, em resumo, lhes são atribuídas um caráter demoníaco por lembrar essa compulsão de repetição anterior⁴.

Além desses dois distúrbios citados, pode-se elencar a “concepção de animismo”⁴ caracterizando uma das crenças mais primárias do ser humano na qual ao atribuir características humanas à objetos inanimados remonta a onipotência do pensamento e a magia atribuídas a: “superestimação narcísica dos próprios processos psíquicos”³. Em síntese, quando determina-se que pessoas e coisas possuem poderes mágicos, retorna-se à etapa de desenvolvimento cuja negação da realidade era uma inevitável característica do narcisismo⁴.

Em outros distúrbios, elementos cuja relação com a morte tornam-se, imediatamente, inquietantes na medida em que mascaramos eufemisticamente a morte como o arcaico (os povos primitivos) o fizera para não lidarmos com duas angústias: “a força das nossas reações emotivas originais e a incerteza do nosso conhecimento científico”⁴.

Em outras palavras, mesmo que a morte seja um fato inerente ao ser humano, o nosso inconsciente de hoje, como o de outrora, não dá espaço para a concepção de mortalidade e por isso torna-se tão horripilante e terrível qualquer angústia que lembre o ego de sua condição mortal. Contudo, no lugar de aprender a lidar com a condição finita do ser humano, ainda espera-se que a biologia comprove que a morte não é apenas um destino necessário a todo ser vivo, mas apenas um incidente regular, talvez evitável, dentro da vida⁴.

Após essa exposição dos distúrbios considerados “inquietantes” que, para Freud, remontam a um estágio de regressão à distúrbios do narcisismo primário, em seu outro ensaio sobre o narcisismo, ele discute outras três formas de se pensar caminhos de conhecer o narcisismo: a doença orgânica, a hipocondria e a vida amorosa dos sexos⁵.

Sobre o primeiro, salienta que pessoas que sofrem de dores e mal-estares perdem o interesse pelo mundo externo, o que em “termos de teoria da libido”⁵, poderia resultar:

Uma observação mais precisa mostra que ele também retira o interesse libidinal de seus objetos amorosos, que cessa de amar enquanto sofre. A banalidade desse fato não pode nos dissuadir de lhe dar uma tradução em termos de teoria da libido. Diríamos então que o doente retira seus investimentos libidinais de volta para o Eu, enviando-os novamente para depois curar-se⁵.

A respeito da hipocondria, acontece um processo semelhante de “[...] represamento da libido do Eu [...]”⁷. Vale destacar a terceira, pois ela surge de dois questionamentos de Freud: “O que aconteceu com a libido do Eu? Devemos supor que todo o montante passou para

investimentos de objeto?”⁵, tendo em vista que a partir da observação de um “adulto normal revela que sua megalomania de outrora arrefeceu e que se apagaram os traços psíquicos a partir dos quais desvelamos o seu narcisismo infantil”⁵.

Para pensar esses questionamentos, o autor expõe ainda que:

Aprendemos que os impulsos instintuais da libido sofrem o destino da repressão patogênica, quando entram em conflito com as ideias morais do indivíduo. [...] Dissemos que a repressão vem do Eu. As mesmas impressões, vivências, impulsos, desejos que uma pessoa tolera ou ao menos elabora conscientemente são rejeitadas por outra com indignação, ou já sufocadas antes de se tornarem conscientes. [...] Podemos dizer que erigiu um ideal dentro de si, pelo qual mede o seu Eu atual, enquanto à outra falta essa formação do ideal. Para o Eu, a formação do ideal seria condição de sua repressão⁵.

Desse modo, essa instância criada, mediante à explicação do psicanalista, não pode ser descoberta ou encontrada, apenas identificada como uma espécie de “consciência moral” [5] que é formada pois duas “forças” distintas: “A esse eu ideal dirige-se então o amor a si mesmo, que o Eu real desfrutou na infância. O narcisismo aparece deslocado para esse novo Eu ideal, que como o infantil se acha de posse de toda preciosa perfeição”⁴ e a segunda “uma corporificação inicialmente na crítica dos pais, depois, da crítica da sociedade, processo que é repetido quando nasce uma tendência à repressão a partir de uma proibição ou um obstáculo primeiramente externos”⁵.

Enfim, essa instância de ideal do Eu pode resultar em um delírio de ser observado, num estado regressivo, em que “Os doentes se queixam então de que todos os seus pensamentos são conhecidos, rodas as suas ações notadas e vigiadas; [...]. O delírio de ser notado a apresenta em forma regressiva, e nisso revela a sua gênese e o motivo pelo qual o enfermo se revolta contra ela”⁷. E sobre essa revolta sentida, Freud aponta que: A sua consciência moral lhe aparece então, em forma regressiva, como hostil interferência de fora”⁵.

Por outro lado, ao introduzir sua teoria sobre o ato responsável, Bakhtin escreve que a característica comum ao ponto de vista teórico-discursivo, à representação-descrição histórica e à percepção estética é separar o ato pelo seu conteúdo-sentido de um ato-atividade e isso tem como consequência a perda do valor, da unidade e autodeterminante do ato⁸. Por isso, o ato deve sempre ser compreendido em sua totalidade, pois só assim participa do seu existir-evento, só assim é real, pleno, vivo e existente. Ou seja, o ato deve sempre ser considerado desde a unidade basilar de cada indivíduo e desde seu lugar próprio, no seu valor.

Em adição a essas informações, essa autodeterminação está na unidade de um determinado domínio de sentido: história, arte, ciência que resulta do confronto de dois mundos denominados: mundo da cultura e mundo da vida. Esse último, é: “o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepelivelmente, ocorre, tem lugar”⁸. Logo, o ato só supera a separação desses mundos quando encontra-se num plano único no qual deve refletir-se na unidade de uma responsabilidade bidirecional tanto na relação ao conteúdo quanto no seu existir, as quais configuram-se as responsabilidades: especial e moral.

Por conseguinte, ao abordar sobre o todo integral do ato responsável: o pensamento e o conteúdo, também deve-se incluir o sentido e condição histórico factual. Visto que, o autor salienta o pensamento e seu conteúdo como um ato responsável desde seu todo integral: o sentido e a condição histórico- factual, ou seja, as condições históricas concretas de sua realização⁸, como: “dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável”⁸; podendo disso extrair-se: “o juízo de validade universal”⁸.

Nesse âmbito, segundo as autoras Pinheiro, Aguiar e Monteiro: “[...] Bakhtin problematiza sobre a restauração dessas dualidades na unicidade responsável das ações de um ser que é radicalmente histórico, efeito de um evento temporal; reativo, e por isso mesmo, vivo”⁶.

Ao discutir sobre a validade do juízo universal e sobre o dever, o autor destaca o momento histórico-individual como: “o momento de transformação do juízo em ato responsável de seu ator”⁸ e por isso, sendo indiferente à validade teórica do juízo. Afinal, dizer que o juízo é verdadeiro é relacioná-lo a uma unidade teórica que não é a unidade real histórica e singular

⁸BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

do indivíduo.

Por isso, ao abordar o dever, seja científico, seja o estético ele não existe em razão de ser apenas: “uma categoria original do agir-ato, [...], é uma certa atitude da consciência cuja estrutura propomos desvendar fenomenologicamente”⁷. Em resumo, é por esse motivo que, para o autor, não existem leis morais que validem a si mesmas, pois, o sujeito é dotado de uma determinada condição psicológica a qual o assegura o cumprimento de seu dever moral⁸.

Ademais, faz-se necessário frisar o “existir-evento” ou o “existir como evento”, o qual, para o filósofo, nunca movimenta-se do interior do mundo teórico para o exterior, à realidade. Pois, é totalmente sem esperança a tentativa de alcançar a singularidade e a irrepetibilidade do mundo real desde caminhos teóricos pré-estabelecidos⁷. Consequentemente, ao discorrer sobre a “empatia-estética (não a empatia pura, na qual me perco em mim mesmo, mas aquela objetivante) [...]”⁸; o autor aponta que apenas no interior da minha participação consigo compreender a participação dos outros.

Em outras palavras, ao assumir o lugar do outro, o indivíduo encontra-se na condição de falta de sentido, porque apreender um objeto não significa incorporá-lo. Na verdade, deve-se: “compreender meu dever em relação a ele [...], compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: que pressupõe minha participação responsável, e não a minha abstração”⁸.

Nesse âmbito, ao destacar as falhas na filosofia e ciências modernas, o autor salienta que o indivíduo contemporâneo somente está sentindo-se seguro, em plena liberdade e conhecedor de si, no momento o qual situa-se no mundo da cultura e da lei imanente, todavia, ao voltar-se para si mesmo, no seu interior, desanima-se pois regressa ao centro do ato na sua experiência de vida real e única. Desse modo: “agimos com segurança quando fazemos não partindo de nós mesmos, mas como alguém possuído da necessidade imanente deste ou de outro domínio da cultura”⁸.

Em suma, vale destacar ainda a discussão desse autor no ponto cujo enfoque é a universalidade. Para isso, Bakhtin explora incongruências outras da filosofia moderna como o fato de estar: “inteiramente impregnada do preconceito do racionalismo –[...]– segundo o qual somente o que é lógico é claro e racional – [...]”⁸. Ademais, no ponto em que discute sobre “fórmula universal” e num “teoricismo fatal” não existe aproximação com o mundo real, em virtude de, a razão prática exercer um domínio teórico sobre todos os outros saberes. Por isso, a razão prática: “se dá somente porque é o domínio da forma mais improdutiva do que é universal. A lei da conformidade a lei é a fórmula vazia do puro teoricismo”⁸.

Assim, segundo Pinheiro, Aguiar e Monteiro: “Seria, assim, a partir do alheamento ético-histórico estabelecido por viva das ciências modernas (século XIX e XX), que o autor deflagra sua narrativa sobre a impossibilidade das abstrações dessas disciplinas em darem conta da vida em ação, da vida viva”⁶.

3. O conflito na narrativa: a fragmentação de Victor Frankenstein

A luz da fundamentação teórica, será desenvolvida a discussão do primeiro objetivo do presente artigo: a possibilidade de convergência entre o monstro criado por Victor representar o seu duplo, e dessa forma, refletir características confluentes a esse duplo desde as teorias de Rank e Freud.

Dessarte, entre as figuras citadas pelo primeiro autor, cujo duplo pode ser representado: o reflexo, a sombra, entre outras, pode-se discutir, no romance, as temáticas do reflexo e da sombra. Tendo em vista que a criatura e Victor podem se assemelhar aos aspectos atribuídos ao reflexo: quando ela persegue o cientista e quando Frankenstein acredita ter perdido seu reflexo e por isso é perseguido pelo monstro. Em outras palavras, o “perder o reflexo” pode estar simbolizado, na narrativa, pela inaptidão de Victor para a ciência após a criação do monstro e ainda, ao ser caçado na mesma medida em que se culpa pelo seu experimento científico, e por isso tenta matá-lo desesperadamente.

Por sua vez, o duplo, como uma possível representação da sombra de Victor, também pode ser problematizada nesta obra, especialmente, nos casos em que se assemelha a uma figura espectral que sempre persegue e atormenta o duplicado. Desse modo, agrega-se a essa possibilidade de pensar a representação da criatura como uma sombra, ao notar que,

no romance, ela não é nomeada.

Não possui um nome próprio, sendo apenas chamada por seu criador como: criatura, monstro, demônio, fera⁷ o que pode atribuir a ela um caráter de despersonalização, como analisado na tese de Santos; e conseqüentemente, em uma quebra da constituição de uma identidade própria. Assim, ela sempre está atrelada ao seu criador, contrastando de maneira análoga à uma sombra; como ela diz no seguinte trecho:

– Esperava essa recepção – disse o demônio. – Todos os homens odeiam os desgraçados; assim como devo ser odiado, eu que sou a mais infeliz entre as criaturas vivas! Ainda sim tu, meu criador, detestas e rejeitas a mim, tua criatura, a quem estás preso por amarras que apenas a aniquilação de um de nós pode resolver².

Na explicação de Rank da ambivalência do narcisismo resultar nos mecanismos de defesa: medo do reflexo e perda da sombra³ também podem ser pensados desde os limites dessa narrativa, principalmente o segundo caso, no qual a perda da sombra efetua-se num fortalecimento do próprio eu, convertendo-se na obsessiva perseguição do duplo.

Sendo assim, mesmo o cientista temendo sua criação e se culpando por ter criado um ser com forças sobre-humanas, ele acaba por transformar essa relação numa motivação para caçá-la, mesmo sendo impossível. Em resumo, Frankenstein tenta agir como “herói” mesmo que isso o leve ao círculo-vicioso Eu perseguindo Eu e a um inerente paradoxo, quanto mais ele a perseguia, mais sua loucura agravaria. Ao ápice em que um cenário interpretativo de sua morte poder configurar-se como um suicídio, já que, sua condição psíquica foi cada vez mais degradada com essa perseguição paranoica e obsessiva.

Por outro lado, também é possível dialogar elementos do duplo, desde a concepção freudiana do inquietante e sua relação com o narcisismo. Desse modo, o primeiro distúrbio retratado por Freud, no ensaio sobre o inquietante, é uma espécie de regressão temporal na qual não havia diferença clara entre Eu e outro. É viável, desde a materialidade do romance, refletir sobre uma comparação de que, os outros que glorificariam Victor por sua criação aparentam ser uma extensão de seu Eu. O que pode ser pensado desde o seguinte trecho:

Vida e morte pareciam para mim limites ideais, e eu seria o primeiro a rompê-los, derramando uma torrente de luz em nosso mundo obscuro. Uma nova espécie iria me abençoar como seu criador e origem; muitas naturezas felizes e excelentes deveriam sua existência a mim. Nenhum pai poderia chamar a gratidão de seu filho tão completamente como eu merecia a delas².

Ao refletir possibilidades de diálogos e duelos entre Literatura e Psicanálise; pode-se pensar em outros pontos que convergem à essa narrativa. Como por exemplo, a relação das associações de repetições consideradas estranhas à Victor e a criação de um “Eu ideal” que o persegue. Um elemento que pode influenciar nos sentimentos de culpa e de ódio, de Victor, à aumentar exponencialmente a cada ente querido que ele perdia, pode estar na criação dessa instância observadora, pois o cientista associava todas essas perdas ao fato de seu duplo querer infligir-lhe dor assassinando seus amigos e familiares.

Desse modo, alguns trechos da narrativa demonstram que Victor é perturbado por cenários que constrói dessas estranhas associações de maneira análoga ao fato de criar a justificativa para essas mortes; situando-se na ambivalência intermitente entre sentir-se culpado por criá-lo e culpar o monstro pelos assassinatos. E ainda, na revolta que sente contra essa perseguição intermitente dessa possível “instância superior” a qual, segundo Freud, não é possível encontrá-la, mas apenas simboliza-la como uma consciência moral; como um reflexo das críticas da infância, como pais e outros ideais construídos pelo sujeito⁵.

No entanto, num estágio de regressão patológico, quando desenvolve-se um delírio de estar sempre sendo observado, é revoltante e insuportável ao indivíduo viver em um “nível de uma regressão à esse narcisismo que já deveria ter superado bem como ao da megalomania”⁵ e por isso tenta se livrar a todo custo de interferências do mundo externo. Nesse sentido, uma situação semelhante é apresentada por Victor nesse trecho:

Durante o dia, eu era sustentado e encorajado pela esperança da noite; pois, no

sono, via meus amigos, minha esposa e meu amado país; enxergava novamente a expressão benevolente de meu pai, ouvia os tons límpidos da voz de Elizabeth e contemplava Clerval com saúde e juventude. Frequentemente, quando cansado por uma marcha desgastante, convencia-me de que estava dormindo e que, quando a noite chegasse, eu poderia aproveitar a realidade nos braços de meus entes queridos. Que estima agonizante sentia por eles! Como me apegava às suas queridas formas quando, às vezes, assombravam até minhas horas despertadas e me convenciam de que ainda viviam! Em tais momentos, a vingança, que queimava dentro de mim, morria em meu coração, e eu seguia meu caminho em direção a destruição do demônio mais como uma tarefa enviada pelos céus, como um impulso mecânico de algum poder do qual estava inconsciente, do que um desejo ardente da minha alma².

No que diz respeito ao distúrbio em que qualquer assunto relacionado à morte se tornar perturbador, é possível de se estabelecer relações entre o narcisismo ajudar na autopreservação do sujeito, mas também, num aspecto regressivo, submeter esse indivíduo a um deslocamento de forças libidinais de um objeto, a qual frustrada, volta para Eu que pode perder o interesse pelo mundo, fechando-se em si mesmo⁵.

Quando se pensa no romance, e na época em que foi escrita, à possibilidade de dar vida a um conjunto de órgãos adultos aos quais Victor coleta na: "sala de dissecação e o matadouro"². A fim de produzir a criatura, enquanto parecia lidar racionalmente com a sua mortalidade, como demonstrado no citado trecho da página 61, na verdade, é uma possível leitura dessas representações, simbolizar uma superestimação dos próprios processos psíquicos e por isso o cientista teria acreditado ser possível atribuir vida a coisas inanimadas.

Com o avanço dos experimentos, e, conseqüentemente, do discurso científico, no período em que Shelley estava escrevendo essa obra, a crença de que ela solucionaria a mortalidade humana era possível, pois, como Freud aponta em seu ensaio sobre o inquietante, desde hoje e ontem (atual era e eras mais primitivas) não há espaço para a idéia de mortalidade no inconsciente, o que dificulta ainda mais a aprender a lidar e sublimar essa condição inerentemente humana⁴.

Em síntese, este seria um ponto confluyente de Victor, sob um viés interpretativo, retratando uma voz de seu tempo em que poderia existir a possibilidade de vencer a morte. Entretanto, a criatura pode reverberar como um polo oposto ao escancarar a fraqueza e finitude da vida de seu criador. O que também é discutido no artigo de Mattos o qual argumenta sobre a temática do duplo, no romance de Shelley, principalmente, no ponto da discussão sobre essa narrativa representar como a modernidade lidou com a inerente mortalidade humana.

Tendo em vista o ideal do sujeito singular discutido durante a era moderna, e como este não se deixa mais ser fortemente influenciado pela religiosidade, mas se apegua à esperança de um progresso de ordem da razão a qual negue "a fragilidade do pretensamente onipotente sujeito moderno, [...]"⁹; a autora neste outro trecho:

Na modernidade, consolidou-se a idéia de um sujeito singular, com pleno comando de sua vida e sem um Deus para castigá-lo ou salvá-lo na vida eterna, o que tornou a morte ainda mais temível. É, portanto, compreensível que a cultura moderna tenha fortes traços históricos. Tememos o corpo por sabermos, ineludivelmente, da inevitável coincidência entre seu fim e o nosso. A morte, a que estamos inevitavelmente condenados, é consequência de nossa corporalidade. Esta condição torna o corpo o duplo antagonico da razão, que teima em negá-lo para, assim, preservar sua ilusória onipotência. Isso faz com que o progresso, principal veículo do racionalismo, tenha como meta primordial vencer a morte. Se na Idade Média o corpo esteve associado ao pecado, na modernidade sua malignidade provém de sua inexorável finitude⁹.

Sobre o segundo objetivo deste artigo, pensar em uma reflexão sobre o ato de Victor e como dialoga com a alteridade, segundo a teoria bakhtiniana sobre o ato responsável, também se dará entre análises de trechos do romance de Shelley e a discussão em seqüência.

Primeiramente, para que o ato seja compreendido na sua totalidade, no seu existir-vento único, real, pleno e existente ele deve, superar o confronto entre mundo da cultura e

⁹MATTOS, M. O Duplo em Frankenstein. Revista Inventário. 4. ed., jul/2005. Disponível no web world wide em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04mmattos.htm>. Acesso em 20 fev. 2023.

mundo da vida; desde sua autodeterminação na unidade de um plano bidirecional, no qual seu conteúdo e seu existir forem igualmente especial e moral. Sendo assim, o ato está intrinsecamente ligado à condição histórico-factual do indivíduo e por isso, pode-se extrair apenas o juízo de validade universal.

Nesse íterim, ao refletir sobre Victor Frankenstein, e o ato desse personagem como um cientista, no século XIX, em pleno fervor do desenvolvimento científico, há uma chance de que ele não autodetermina seu ato na superação entre a sua experiência como indivíduo ocupando seu único lugar e valor, e os outros que o constituem, o que estaria em contraponto com esse trecho no artigo das autoras Pinheiro, Aguiar e Monteiro, sobre o pensamento bakhtiniano: "Assim, nesse pensamento, o ato teórico deveria encontrar-se incluído como ação real da vida do Ser - numa relação de necessidade moral e responsável"⁶.

Com efeito, se pode depreender que o cientista acaba negando o outro em vários momentos da narrativa, sendo que, para o pensamento bakhtiniano, segundo as autoras: "Em Bakhtin, o outro é colocado como alteridade da natureza do ser"⁶. Alguns trechos podem ser destacados para explicar esse ponto da discussão: "Mas mesmo as solidariedades humanas não eram suficientes para satisfazer minha mente ávida"²; "Clerval desejava avidamente o convite; e eu, apesar de abominar a sociedade quis ver de novo as montanhas, [...]"²; "Desejava que eu buscasse diversão na sociedade. Eu abominava a face do homem. [...] Como eles iriam me abominar e me caçar pelo mundo, cada um deles, se conhecessem meus atos profanos e os crimes cuja fonte era eu!"² e este último: "- Homem - gritei -, quão ignorante és no orgulho de tua sabedoria! Deixa, não sabes o que diz"¹.

Além disso, quando Bakhtin salienta que o existir-evento não deve movimentar-se de dentro do mundo teórico para a realidade, pois, é impossível o teorismo suprir a singularidade e irrepetibilidade do mundo real⁹. Posto isso, o autor abrange a relação do indivíduo com o outro destacando como a apreensão desse outro se dá sempre a partir do interior, desde a participação responsável do indivíduo com o outro e não no movimento de abstração ou de assumir o lugar de um outro. Afinal:

Para o referido filósofo, compreender um objeto é, sobretudo, compreender o dever do sujeito-contempador em relação a ele, compreendê-lo em relação à unicidade do meu Ser-evento. Isso nunca como abstração de si mesmo, [...], mas, sobretudo reconhecendo e assumindo os efeitos que podem ser produzidos nesse jogo de diferenças, nesse jogo fluido entre alteridades [...]⁶.

Outrossim, aponta ainda as falhas nas filosofias e ciências modernas nas quais sujeitos que se sentem incompletos por pautarem seu ato em algum elemento da lei imanente, da cultura, da racionalidade ou da universalidade. Decepcionam-se por não voltarem-se ao seu interior e para o seu lugar único, singular e irrepetível, dentro de sua condição histórica-factual, pois é muito mais trabalhoso autodeterminar o ato desde a singularidade do indivíduo do que de algum outro discurso do mundo da cultura⁸.

Em resumo, há uma possibilidade de se discorrer que o cientista Frankenstein na narrativa, decide basear o seu ato, num primeiro momento, no discurso científico: filosofia natural, fisiologia, ciência da anatomia; como exemplificado neste trecho:

[...] e daí em diante, me aplicar mais particularmente aos ramos da filosofia natural que se relacionam a fisiologia. Se não estivesse imbuído de um entusiasmo quase sobrenatural, minha aplicação a esse estudo teria sido maçante e quase intolerável. Para examinar as causas da vida, precisamos primeiro entender a morte. Familiarizei-me com a ciência da anatomia, mas isso não foi suficiente; devia também observar a decadência natural e a corrupção do corpo humano. Na minha educação, meu pai havia tomado as maiores precauções para que minha mente não se impressionasse com horrores sobrenaturais. Não me lembro de jamais ter tremido diante de um conto de superstição ou de ter receado a aparição de um espírito. A escuridão não tinha efeito sobre minha imaginação, e um cemitério era para mim meramente o receptáculo de corpos desprovidos de vida, que, de repositório de beleza e força, haviam passado a comida de minhoca².

E no final de sua vida, nos momentos que conta a sua história e a da criação do "elixir da vida" cujo resultado é criatura e, o cientista afirma categoricamente à seu interlocutor, o

capitão Walton, quão perigoso é “viver para as paixões”, o que poderia representar a auto-determinar o seu ato no mundo da cultura ou num outro, abstrair-se, e não assumir o lugar de responsividade moral. Isso é exemplificado, em poucos momentos da narrativa, por Frankenstein, quando aconselha a Walton a não fazer algo que fragilize seus afetos e as coisas simples da vida. O que encontra-se no seguinte trecho:

O ser humano perfeito deve sempre preservar uma mente calma e pacífica, nunca permitir que a paixão ou um desejo transitório perturbe sua tranquilidade. Não acredito que a busca por conhecimento seja uma exceção à essa regra. Se o estudo ao qual você se dedica tende a enfraquecer seus afetos e destruir seu gosto pelos prazeres simples, que nada deveria poluir, então esse estudo certamente não se justifica, não é adequado à mente humana².

Em suma, esse posicionamento somado à negação dos outros e ao próprio ato de assumir um lugar que não o do próprio Victor, logo, assumir uma máscara, contraria o ponto da discussão de Bakhtin em que o ato deve pautar-se na superação do mundo da vida e do mundo da cultura; deve autodeterminar-se desde o interior do sujeito para enfim apreender o outro, pois só assim torna-se responsável e moral⁸.

4. Considerações finais

Sobre a hipótese de refletir a falha na delimitação como a matriz da fragmentação narrativa, ou seja, o conflito do enredo poder ser pensado desde duplicação de Victor Frankenstein, sob perspectivas teóricas que abrangessem questões como a constituição do sujeito atravessados pelo narcisismo, ou pelo duplo ou ainda, relações entre constituição e alteridade, ela apresentou dificuldades.

Mesmo que, se interpelou possibilidades de diálogo entre características do duplo analisadas por Rank: a sombra e o reflexo e como se ligam ao complexo narcísico do indivíduo³; não foi possível determinar exatamente o que teria tornado esse narcisismo do cientista tão latente a ponto de dividir-se, acreditar estar sendo perseguido por uma criatura que é reflexo do seu fazer científico e acabar morrendo ao final da obra, assim como o seu duplo.

Além disso, sobre o ensaio “O inquietante” de Freud, foi possível problematizar os distúrbios desse narcisismo primário mal elaborado⁴ desde os materialidade literária de alguns trechos do romance especialmente no personagem principal, Victor Frankenstein, mas não conseguimos encontrar, necessariamente, o motivo de Victor regressar a essa condição psíquica dos distúrbios de seu narcisismo primário.

Afinal, segundo Freud, quando salienta sobre outras vias se pensar o narcisismo, em especial a da criação de um Eu ideal, não pode-se encontra-la empiricamente, apenas identifica-la como uma espécie de “consciência moral” que pode gerar, em um indivíduo doente em estado de regressão, um delírio de ser observado⁴. O que pôde ser pensado em confluência com a narrativa no trecho em que Frankenstein relembra de seus entes queridos e ao mesmo tempo deseja exterminar a criatura, já que esta, no pensamento do personagem, possivelmente estaria matando seus familiares e amigos a fim de infligir-lhe dor e sofrimento.

Por outro lado, ao refletir o ato de Victor, e sua relação com a alteridade, discutiu-se, mediante a teoria bakhtiniana, que Frankenstein, provavelmente, não baseou seu ato na autodeterminação entre mundo da cultura e mundo da vida, na verdade ele assumiu o lugar de outro discurso: o da ciência natural, da fisiologia e o da ciência da anatomia.

Por conseguinte, como o herói desse romance, em verdade, pôde ser analisado como um herói em queda, pois não voltou-se para seu interior, sua experiência única, singular, desde seu lugar histórico-factual a fim de que seu ato fosse moral, foi possível pensar a possibilidade de Victor “incorporar” um outro discurso, o de lidar bem com a morte, desde o período que o romance foi escrito, mas na verdade, criar um ser quase imortal. E ainda, a possibilidade de o cientista negar seus outros sendo que, para Bakhtin a relação de apreensão de um objeto e do outro deve partir do experiência interior do indivíduo e não de uma abstração, pois, essa abstração configura uma experiência vivida pelo duplo, por uma máscara e não pelo sujeito⁵.

Por fim, a busca dessa falha na delimitação do duplo possivelmente estará num estudo mais aprofundado em perspectivas psicanalíticas que tangem conceitos como pulsão de vida

e pulsão de morte. Ou ainda, em perspectivas tanto filosóficas quanto psicanalíticas sobre alteridade e sua relação com a constituição do sujeito, pois, mesmo que se teve a intenção de se investigar algumas questões sobre esse viés, perspectivas teóricas mais aprofundadas seriam necessárias para futuras pesquisas.

Notas

* Graduanda em Letras Português na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Email: isabarro1215@gmail.com

Referências

SHELLEY, M. **Frankenstein ou o Prometeu moderno**: edição comentada. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

RANK, O. **O duplo - um estudo psicanalítico**. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

FREUD, S. O inquietante. In: FREUD, S. **História de uma neurose infantil ("O HOMEM DOS LOBOS")**, Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das letras, 2010. p.328- 388.

ARAUJO, Maria das Graças. Considerações sobre o narcisismo. **Estud. psicanal.** Belo Horizonte, n.34, p.79-82, dez. 2010. Disponível em http://pepseic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34272010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 jul. 2024.

FREUD, S. Introdução ao Narcisismo (1914). In: FREUD, S. **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PINHEIRO, M. A; AGUIAR, M. B; MONTEIRO, M. Limites e possibilidades de interlocução entre dialogismo bakhtiniano e a psicanálise. **Revista Latinoamericana De Psicopatologia Fundamental**, v. 22, n.2, p. 254-277, 1 jun. 2019.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SANTOS, M, R, E. **O duplo em Frankenstein o prometeu moderno**. Tese de monografia (Graduação em Letras Inglês Licenciatura) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MATTOS, M. O Duplo em Frankenstein. **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível no web world wide em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04mmattos.htm>. Acesso em 20 fev. 2023.



A DÁDIVA DO OLHAR¹

THE GIFT OF GAZE

Resumo

O olhar, seja em sua interpretação simbólica ou literal, é um indicador crucial de atenção, intercâmbio afetivo e aceitação. A recusa desse olhar sugere distância e exclusão. Este ensaio argumenta que pesquisadores que ignoram perspectivas não-eurocentradas comprometem a compreensão e excluem a diversidade, essencial para o campo científico em um país marcado por assimetrias culturais. A partir das categorias de experiências etnográficas, observadas ao caminhar pela cidade, propõe-se que adotar a Dádiva do Olhar, combinada com uma abordagem decolonial, possibilita a identificação do outro por meio de interações acadêmicas, promovendo a igualdade na troca de conhecimentos.

Palavras-chave: Dádiva; Decolonialidade; Diversidade; Dádiva do Olhar.

Abstract

The gaze, whether in its symbolic or literal interpretation, is a crucial indicator of attention, emotional exchange, and acceptance. The refusal of this gaze suggests distance and exclusion. This essay argues that researchers who overlook non-eurocentric perspectives compromise understanding and exclude diversity, essential for the scientific field in a country marked by false cultural singularities. Based on the categories of ethnographic experiences observed while walking around the city, it is proposed that adopting The Gift of Gaze, combined with a decolonial approach, enables the identification of the other through academic interactions, promoting equality in the exchange of knowledge.

Keywords: The Gift; Decoloniality; Diversity; The Gift of Gaze.

* Mateus Camilo dos Santos

Recebido em: 30/01/2024

Aceito em: 30/07/2024

1. Introdução

I.

Curitiba, segunda semana de fevereiro de 2023. Eram 08 horas da manhã em um ônibus lotado, eu já estava atrasado. O trajeto é o mesmo todos os dias, da minha casa até o terminal do Portão, lá eu pego a linha Pinheirinho/Cabral, que faz todo o percurso mais longo até chegar em um tubo a poucas quadras do meu destino, a Universidade Federal do Paraná. Esta é a minha rotina com o transporte público curitibano.

A rota do meu ônibus passa pela Avenida Presidente Getúlio Vargas, uma grande via que corta o bairro Água Verde por completo. O alto padrão econômico para morar nesse bairro é um delimitador de quem pode aproveitar uma manhã ensolarada para passear nas largas calçadas que essa região nobre de Curitiba dispõe. E da janela do 'busão', eu pude bisbilhotar um pouco.

Primeiramente, é notável a quantidade de homens brancos que andam por aquelas ruas de manhã. As roupas são leves e despreziosas. Não carregam nada em suas mãos, bolsos ou costas. As mulheres brancas aparecem em menor número, mas geralmente, estão vestidas com conjuntos costurados para atividades físicas, o que demonstra uma maior atenção às suas roupas. Algumas dessas pessoas andavam de bicicleta. A faixa etária desses dois grupos mencionados é distribuída entre adultos e idosos; 35 anos para cima. Mas cadê os jovens?

Em todos os dias em que passo por aquela avenida, notei pouca presença de pessoas com menos de 35 anos. Mas, notadamente, vi um jovem negro em uma bicicleta. Foi um estranhamento ver um negro andando naquelas ruas, ainda mais andando de bicicleta. Essa era uma ação que eu só conectava com as pessoas brancas que estavam fazendo alguma atividade física; mas logo caiu a ficha. A mochila nas suas costas entregou que ele não pertencia àquele bairro. Seu trajeto por ali passava, assim como o meu. Nada mais do que uma escolha pela necessidade. Ele precisava chegar em algum destino.

Em Curitiba, uma das capitais brasileiras com o menor percentual negro em sua população², é fácil de se estranhar andando pelas ruas³. Caminhando pelo Centro Cívico, um bairro criado para concentrar os prédios do executivo, legislativo e judiciário paranaense, é perceptível a grande quantidade de pessoas brancas com vestidos finos ou ternos. Mas eu era um negro com um destino, estava ali pela necessidade, era o meu trajeto para pegar o ônibus.

Era o horário de almoço, eu estava andando por uma pequena ciclovia do bairro citado, diversas pessoas bem trajadas caminhavam de encontro a minha direção. De longe eu percebia pequenos olhares. Seus olhos rapidamente se viraram para outras direções, enquanto eu estava os peitos para passar pelo negro inesperado que cruzava o meu caminho. Em nenhum outro momento olharam de volta para mim. Havia me tornado invisível no milésimo de segundo seguinte em que me avistaram.

Seguindo em frente, naquela mesma ciclovia, avistei um catador de material reciclável. Parecia cansado, muito exausto por puxar aquele carrinho cheio em um dia que ainda estava longe de terminar. Eu me senti desconfortável com aquela cena. E então, meu olhar não caiu mais sobre o trabalhador. Chegando mais perto, um pensamento de pelo menos cumprimentar ele com um aceno, mas não consegui. Eu tive medo de ser olhado de volta.

Olhares são negados. Para quem nós os negamos? É uma inferiorização do outro? É um distanciamento construído a partir do olhar? Este trabalho parte dessas questões bases para entendermos a presença negra em pesquisas acadêmicas e a sua marginalização nas produções científicas.

¹ Agradeço ao professor doutor Marcos Silva da Silveira, da Universidade Federal do Paraná, que por meio da disciplina de Diversidade e Cultura Brasileira possibilitou a reflexão e a escrita deste ensaio. Agradeço também aos pareceristas que pelos seus comentários me ajudaram a amadurecer as questões dispostas neste trabalho

² IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Variação da população por cor ou raça segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - Brasil (2010-2022). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

³ *Sendo negro.*

II.

Assim como Ingold (2015, p. 285), a discussão presente neste ensaio não pretende alcançar respostas finais às perguntas elaboradas, mas, sim, analisar a questão a partir de uma articulação entre compreensões antropológicas atuais e antigas. Para isso, utilizo três obras diferentes para abordar a temática elencada. A primeira retrata as relações de troca a partir do conceito de Dádiva, de Marcel Mauss (2017), a segunda esclarece as mudanças sociais derivadas do movimento Iluminista, de Otávio Velho (2007) e a terceira apresenta uma visão sobre a alteridade no contextos brasileiro de produção da Antropologia, de Luena Pereira (2020).

A descrição deste ensaio também conversa com as duas categorias de experiências etnográficas, especificadas por José Magnani (2009): experiências etnográficas de primeira impressão e experiências reveladoras. A primeira representa o estranhamento do primeiro contato com o campo de pesquisa, que vai ficando para trás conforme se acostuma ao cotidiano da vivência, enquanto que a segunda retrata um momento de realização da sensação presenciada, não mais percebida de forma racional, mas através da experiência vivida, que pode ocorrer ao longo do trabalho de campo (p. 149-150).

Em dois movimentos da minha descrição é explícito os momentos que vivenciei as experiências reveladoras: a primeira foi ao avistar o jovem negro andando de bicicleta nas calçadas do bairro Água Verde, contribuindo para o meu questionamento de quem utiliza aquelas vias diariamente, e, a segunda foi ao ter medo de ser olhado de volta pelo catador de material reciclável, propiciando uma reflexão interna sobre o meu próprio olhar. Ambas experiências reveladoras, que me possibilitaram uma compreensão mais ampla das minhas primeiras impressões que já haviam sido esquecidas pelo tempo, que se acarretaram neste ensaio.

2. Dádiva do olhar

Marcel Mauss (2017), em sua obra *Ensaio Sobre a Dádiva*, escreve sobre a necessidade da troca, não por indivíduos, mas por “coletividades que se obrigam mutuamente”⁴. Essa afirmação é possível pois não são trocas regidas por uma questão somente econômica entre os grupos, mas que também está presente uma relação de moral nas interações de ambos⁵. Além de trocas materiais, ou bens úteis economicamente, há a circularidade de “instituições” de cada povo: “amabilidades, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras, dos quais o mercado é apenas um dos momentos”⁶.

Nessa relação de trocas entre grupos, há a obrigatoriedade da retribuição, pois os bens doados estão conectados “à pessoa, ao clã, ao solo; são veículos de seu mana, de sua força mágica, religiosa e espiritual”⁷. A falta de retribuição leva aos espíritos e forças contidas dentro dos presentes a destruir o indivíduo que os aceitou⁸. “Um presente dado espera sempre um presente de volta”⁸.

Com isso, o bem cria uma alma, uma essência espiritual com as forças vinculadas ao seu portador e território original. Ela anseia voltar para seu “lar de origem” ou “produzir, para o clã e o solo do qual surgiu, um equivalente que a substitua”⁹. Doar algo para alguém seria entregar uma parte de si para essa pessoa; e aceitar essa doação é aceitar a sua essência espiritual, sua alma¹⁰.

Ao fim, a dádiva, essa relação de dar e receber que forma um contrato de retribuição, configura um criar e manter conexões:

Trata-se, no fundo, de misturas. Misturam-se as almas nas coisas, misturam-se as coisas nas almas. Misturam-se as vidas, e assim as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam: o que é precisamente o contrato e a troca¹¹.

Portanto, a dádiva é entregar algo espontaneamente à alguém. Não há maneira de se recusar essa doação nem de negar uma retribuição. Mas como posso chegar na Dádiva do Olhar?

⁴ MAUSS. M. Ensaio sobre a dádiva - forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS. M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p.9.

⁵ Ibidem, p.7

⁶ Ibidem, p.8

⁷ Ibidem, p.14

⁸ Ibid., p. 5, apud Cassel, 1918,

⁹ Ibid., p. 16, apud Best, 1909, p. 449; Ibid., p. 17

¹⁰ Ibidem, p.16

¹¹ Ibidem, p.25

Uma troca de olhares é percebida de diversas formas e tem diversas interpretações dependendo da experiência de vida de cada pesquisador, conforme aponta Geertz em seu trabalho etnográfico sobre a antropologia interpretativa. (2008, p. 5). Portanto, percebendo que o contato olho a olho se torna uma janela de conexão importante entre duas ou mais pessoas, a sua não conexão também é significativa. Há aqueles que não entregam olhares para não compartilhar um pouco de si com aqueles que não desejam, ou seja, os “outros”, definidos pela alteridade antropológica .

O que proponho é a percepção social de para quem cada olhar é lançado ou se ele não é lançado: a noção de quem recebe a dádiva; de quem a doa; e de quem é excluído das relações sociais de trocas e de contrato de retribuição, gerando a sua exclusão social naquele ambiente. Tal compreensão da exclusão pela Dádiva do Olhar continua na prática de negligenciar a compreensão de estudos acadêmicos produzidos por essa parcela de pesquisadores indesejáveis, onde ser mulher, negro, pobre, morador da periferia ou da comunidade LGBTQIA+ é ser tendencioso.

3. A não tendência do branco

O iluminismo marca a individualização da pessoa pela separação entre corpo e mente, tradição e razão etc. Contudo, o conceito de nação deve coexistir para agrupar todas as pessoas dentro de uma mesma unidade, formando uma aceitação da diversidade e que celebram essa mistura, mas só quando necessário¹².

Segundo Luena Pereira (2023), a antropóloga brasileira Mariza Peirano (ANO) argumenta que a antropologia brasileira é a antropologia com o foco no Brasil e que a alteridade seria seu fator fundante, sendo esta dividida em algumas partes a partir de cada diversidade dentro da nação brasileira:

1. alteridade radical, que corresponderia à etnologia indígena;
2. alteridade amenizada, que corresponderia a grosso modo aos estudos de campesinato e aos estudos de contato interétnico;
3. a alteridade próxima, que seriam os estudos realizados em meio urbano; e finalmente
4. a alteridade mínima, ou seja, a reflexão brasileira sobre a própria antropologia¹³.

Como cada realidade brasileira estaria representada por um aspecto de sua diversidade dentro do conceito geral de nação, ela configura um centro do que é o Brasil e a sua “borda”¹⁴. Essa borda, já apresentada pelos tipos de alteridades da Mariza Peirano, revela que o indígena e o negro estão distantes de um centro, de um “nós” antropológico nunca periférico, jamais negro, nem indígena e nem proletário, sua distância do branco já foi definida pela alteridade radical e a amenizada¹⁴. Um olhar de cima para baixo.

Como o negro se distancia da questão racial? Como um pobre se distancia da questão econômica? Portanto, a alteridade antropológica só seria possível para o branco brasileiro de classe média/alta e de bairro nobre, ele é o único ser social que não é tendencioso e que, por natureza, já está distante o suficiente da realidade brasileira para sua alteridade não ser questionada¹⁵. Um olhar voltado apenas para os seus.

Quando o pesquisador pertence aos “outros”, suas produções são bombardeadas de dúvidas e de deslegitimação por sua proximidade com as pautas estudadas¹⁵. Os autores com sua visão embaçada pelo colonialismo “têm dificuldades em sair desse eurocentrismo, de enxergar possibilidade de uma conversa entre culturas e de aceitação da produção acadêmica feita entre os nossos próximos, tornando a diversidade estruturante”¹⁶. A tendência do pesquisador branco é de aceitar somente quem lhe é parecido ou de quem se aproxima de seu universo eurocentrado. Sendo assim imposta uma negação do olhar.

A Dádiva do Olhar está presente em cada aspecto da participação da pessoa mulher, negra, trabalhadora, moradora de periferia ou LGBTQIA+ no ambiente acadêmico e fora dele. A Dádiva do Olhar por consequência também está presente na sua negação, na sua relutante retribuição quando olhados pelos “outros”.

Através da Dádiva do Olhar é possível de se encontrar a busca constante, pautada pelo colonialismo, de ter um olhar fugaz para questões que admirem a participação dos “outros”,

¹² VELHO, O. A Cata das Cotas. Insight Inteligência, Rio de Janeiro, v. X, p. 124-134, 2007, p.127

¹³ PEREIRA, L. N. N. Alteridade e raça entre África e Brasil: branquidade e descentramentos nas ciências sociais brasileiras. Revista de Antropologia, [S. l.], v. 63, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.170727>. Acesso em: 6 fev. 2023, p.7

¹⁴ (Ibidem, p. 8)

¹⁵ (Ibidem, p. 9)

¹⁶ VELHO, O. A Cata das Cotas. Insight Inteligência, Rio de Janeiro, v. X, p. 124-134, 2007, p.132

definidos assim pela alteridade antropológica, nos mais diversos campos da vida social.

¹⁷ Não nos termos de algo bagunçado ou confuso, mas envolto numa organização dos movimentos sociais em prol de serem escutados.

¹⁸ VELHO, O. A Cata das Cotas. Insight Inteligência, Rio de Janeiro, v. X, p. 124-134, 2007, p.132

A decolonialidade é a revolta¹⁷ dos “outros”. Assim, estes, ao produzirem estudos repletos de forças e de vínculos com as suas tradições e modos de existir específico, utilizando da troca de olhares expressos na escrita com pensadores clássicos e contemporâneos, propiciam que estudos externos ao deles possuam olhares decoloniais voltados a eles próprios. É o olhar de igualdade para aqueles que não eram escutados no eurocentrismo. E, como diria Velho, “talvez assim nos surpeendamos ao reconhecer a qualidade dessa produção e a sua maior capacidade, muitas vezes, de pôr em xeque o eurocentrismo”¹⁸. É se permitir aprender através da diversidade sem que a restrinjam ou tentem “encaixá-la em modelos e categorias dados de antemão”¹⁷. Assim, aceitando a fluidez que cada cultura apresenta como seu poder de transfiguração da academia eurocentrada, a Dádiva do Olhar permite a compreensão de um contrato de retribuição, onde todos os olhares recebem de volta um outro olhar; uma Dádiva de todos para todos.

4. Considerações finais

O olhar, em seu sentido figurado ou literal, pode denotar a atenção que damos ou que desejamos; uma proposta de troca de afetos e de reconhecimento, procurando estabelecer um contrato de retribuição. A negação desse olhar também pode denotar o afastamento, a abnegação do outro e a sua exclusão. Com isso, a Dádiva do Olhar se debruça sobre o amplo aspecto do olhar, em uma interpretação das relações construídas a partir dele e de suas implicações na vida acadêmica ou fora dela.

Ao utilizar o conceito de Dádiva de Mauss (2017), argumento que as relações de trocas contemporâneas, baseadas no contexto histórico-político brasileiro de escravização, do patriarcado e do capitalismo, influenciam na não-construção de um contrato de retribuição com estes outros fragilizados que formam a “base” do país.

Geertz (2008) possibilita o entendimento de que uma piscada pode ter diferentes interpretações a partir de quem a observa: aqueles “de dentro” das relações sociais que estabeleceram algum sentido à piscada e aqueles “de fora” desse contexto estabelecido. Assim, uma separação entre quem é incluído e quem não é incluído é criado, podendo ser articulado, junto com a Dádiva de Mauss, na compreensão de uma Dádiva do Olhar que percebe quem está dentro da relação estabelecida através de olhares trocados e aceitos, ou olhares negados e abnegados.

No meio acadêmico, pesquisadores que negam o olhar, negam a compreensão de escritas que fogem de um eurocentrismo. Assim, excluem a diversidade como papel fundamental para o aprimoramento científico de um país estabelecido em assimetrias culturais.

A proposta de Dádiva do Olhar, junto com a decolonialidade, pode permitir a identificação do outro a partir da relação de troca na acadêmica ou na vida social, podendo contribuir com a obtenção de uma análise crítica nas interações estabelecidas em diferentes espaços por diferentes atores sociais. Assim, a cada interação analisada, a busca pela igualdade ou equidade é fundamentada ao se estabelecer um contrato de retribuição entre as partes.

Notas

*Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: ma-teuscamil@ufpr.br.

Referências

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In. GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-21.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2022**. Variação da população por cor ou raça segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - Brasil (2010-2022). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://censo2022>>.

ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INGOLD, T. Modos de Caminhada Mental: Leitura, escrita, pintura. In. INGOLD, Tim. **Estar Vivo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, p. 283-300.

MAGNANI, J. G.. Etnografia como prática e experiência. **Hori. antrop.**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>.

MAUSS. M. Ensaio sobre a dádiva - forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In. MAUSS. M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

PEREIRA, L. N. N. Alteridade e raça entre África e Brasil: branquidade e descentramentos nas ciências sociais brasileiras. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 63, n. 2, p. e170727, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.170727>. Acesso em: 6 fev. 2023.

VELHO, O. A Cata das Cotas. **Insight Inteligência**, Rio de Janeiro, v. X, p. 124-134, 2007.



A MICROFÍSICA DO ARQUIVO: UMA RESENHA CRÍTICA ACERCA DA OBRA "O SABOR DO ARQUIVO", DE ARLETTE FARGE

THE MICROPHYSICS OF THE ARCHIVE: A CRITICAL REVIEW OF THE WORK "THE FLAVOR OF THE ARCHIVE" BY ARLETTE FARGE

Resumo

Este trabalho tem como objetivo realizar considerações acerca da função do arquivo em vista da compreensão da intrincada relação entre discurso, poder e sociedade na obra "O sabor do arquivo", da historiadora francesa Arlette Farge. Complementando a discussão com perspectivas teóricas que discutem a função de poder do arquivo, buscaremos refletir, a partir das problematizações postuladas por Farge, a maneira como o arquivo revela-se, também, como uma microfísica das relações históricas, a qual nos permite percorrer a topografia das relações de poder que circunscrevem sua produção.

Palavras-chave: Arlette Farge; Arquivo; Michel Foucault; Relações de poder.

Abstract

The aim of this paper is to consider the function of the archive in order to understand the intricate relationship between discourse, power and society in the work "The Flavor of the Archive", by French historian Arlette Farge. Complementing the discussion with theoretical perspectives that discuss the power function of the archive, we will seek to reflect, from the problematizations postulated by Farge, on the way in which the archive also reveals itself as a microphysics of historical relations, which allows us to traverse the topography of the power relations that circumscribe its production.

Keywords: Power relations; Archive; Arlette Farge; Michel Foucault.

* Lucas Sloboda

Recebido em: 02/10/2023

Aceito em: 30/07/2024

A função do arquivo e sua relação com a escrita e compreensão histórica constituem o objeto central à problematização trazida por Arlette Farge em "O sabor do arquivo" (2009), obra traduzida e publicada pela Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 20 anos após seu lançamento na França. Sob o olhar atento e provocador de Arlette Farge, diretora de pesquisa do Centre national de la recherche scientifique (CNRS), especializada em estudos sobre a França do século XVIII, somos levados a refletir acerca das práticas de pesquisa e de seu papel na escrita da história mediante a exposição dos comportamentos e identidades das classes populares francesas desse período, assim como as relações entre homens e mulheres e a escrita da História.

¹ FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 5ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Por meio da oscilação entre um olhar detido aos aspectos da pesquisa historiográfica com base em documentos e reflexões acerca da função do arquivo enquanto um produto das relações sócio-históricas, a noção de arquivo é delineada como um objeto oblíquo e complexo, singular e contundente: matéria viva. Sem almejar uma fisiologia das chaves que revelariam como extrair do arquivo sua verdade última, Farge propõe uma possível topografia de suas fechaduras. Se em Michel Foucault, explicitamente influente no texto da autora, depreendemos um trabalho filosófico pautado em uma contínua problematização dos construtos históricos¹, poderíamos dizer que "O sabor do arquivo" faz-se foucaultiano nesses moldes: busca, na materialidade do arquivo, suas instâncias de problematização e reflexão.

Por meio de uma escrita que assume tons literários, Farge pavimenta ao longo de oito capítulos um percurso de reflexão em torno da noção de arquivo, especialmente a partir de documentos jurídicos e criminais produzidos no século XVIII. Atendo-se à narração que os documentos empreendem acerca daqueles apreendidos pelo poder descritivo e aprisionante do arquivo policial, responsável por fixar-lhes como desviantes à norma que se estabelecia à época, a autora poderá problematizar a própria maneira segundo a qual o arquivo insere-se na História. Isto é, ora como registro passível de legitimar a reconstituição do verdadeiro histórico, ora como dispositivo de produção, reprodução e manipulação da realidade ou mesmo como joguete histórico das relações de poder que o circunscreve. Portanto, pela consternação diante da emergência de um texto capaz de retirar da multidão de pessoas figuras singulares, a fim de destacá-las em queixas e denegações cujos critérios de validade encontram-se aquém da deliberação dos próprios sujeitos aprisionados pelo poder, que Farge percorrerá a noção de arquivo.

² FARGE, A. *O sabor do arquivo*. 1ed. São Paulo: EDUSP, 200, p.81.

Segundo a autora, inscritos em uma cerâmica ou em um livro sagrado, o que chamamos de arquivo consiste essencialmente em um acontecimento, seja ele grande ou pequeno, mas suficiente para tornar-se marca material em uma narração. Enganam-se, todavia, aqueles que acreditam que o acontecimento reside unicamente na exterioridade de seu relato, pois como lembra Farge: "Nessa relação estreita entre a palavra dita e a vontade de criar o verossímil instaura o acontecimento"². Isto é, para o arquivo, o acontecimento cria-se na interioridade de sua microfísica, feita tanto de palavras como de silêncios. Estes, especialmente, são os interstícios que mais dizem, pois, dizendo apenas aquilo que habita o espaço verossímil aos enunciados passíveis de constituírem o arquivo, o silêncio diante do real é estrategicamente tecido. Não por acaso Trouillot intitula seu livro como "Silenciando o passado: poder e a produção da História" (2016). Frente aos discursos correntes instituídos como verossímeis acerca do processo histórico de revolução haitiana, Trouillot encontra em seus silenciamentos os caminhos pelos quais o poder operacionalizou o que poderia ser digno de configurar um acontecimento arquivável.

³ FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 24ª ed. São Paulo: Loyola, 1996, p.268.

O arquivo, em Farge, revela-se como um diapasão histórico, a redoma de um feixe de luz que destaca singularidades em forma de acontecimentos. Comparativamente, poderíamos lembrar de Hartog (2003) que ao discorrer sobre a produção da história evoca a frase de Santo Agostinho: "*Nos tempora sumus*"; o arquivo será subsumido à historicidade daquelas que o conceberam, da ordem discursiva sobre a qual são recobertos. Por isso será possível a Farge ensejar a colocação foucaultiana: "A história torna-se história daquilo que os homens chamaram as verdades e de suas lutas em torno dessas verdades"³. Nesse sentido, o arquivo é tanto responsável por fazer dizer quanto por refratar o que pode ser dito sobre o real e seus seres semoventes no tempo histórico ao qual pertencem. Não registra, portanto, a totalidade dos fenômenos observáveis, mas o conjunto de práticas que os elegem como objetos de descrição e de formação de saberes. Desse modo, vemos que o arquivo, mais do que expor o que seria ou a função da mulher no século XVIII, categorias trabalhadas por Farge, detém o conjunto das práticas discursivas que tornam tais acontecimentos objetos de saber e poder em seu tempo histórico.

Afinal, como nos lembra Foucault, na jurisprudência criminal do século XVIII, concebida no exato instante em que o Estado se coloca como nova força reguladora da vida coletiva e o sistema de produção fabril institui práticas e discursos disciplinadores para produzirem mão de obra dócil, há toda uma atenção dispendida ao que constitui um delito, sua possível pena e o modo de fixar por meio dele um saber sobre o sujeito delinquente. Surgindo como um dispositivo histórico de produção e reprodução do poder, as práticas que levam à realização do arquivo desempenham, em si mesmas, uma microfísica dessas relações de poder. Não por outro motivo Foucault, em "Vigiar e punir" (2014), aponta o diagrama dos crimes aceitos e daqueles condenados no século XVIII-XIX: enquanto a prostituição e a violência policial não adentram a ordem discursiva que descreve os delitos, sendo aceitos dentro das relações de poder, o arquivo criminal é responsável por traçar o perfil dos assaltantes, desordeiros, mendicantes, loucos etc., em suma, daqueles que representam um risco à ordem vigente. Somente compreendendo a discursividade empreendida no arquivo como "uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade"⁴, que podemos apreender esta colocação:

⁴ Foucault, 1996, p. 53.

Mendigos, desocupados, dolentes, ladras ou sedutores agressivos emergem um dia da multidão compacta, fisgados pelo poder que os perseguiu em meio à sua agitação habitual, ou porque estavam onde não deviam, ou porque eles próprios decidiram transgredir e chamar a atenção, ou talvez ser nomeados, enfim, diante do poder⁵.

⁵ Farge, 2009, p. 31.

Não existe arquivo fora das relações de poder, pois os objetos que ilumina em seus registros tornam-se inteligíveis pelos focos estratégicos de luz que posiciona sobre eles. Os enunciados que porta, engendrados pela verossimilhança que o poder submete, são responsáveis por criar, burilar e legitimar objetos sociais, normas jurídicas, espaços legítimos de transgressão ou punição, subjetividades e seus sujeitos, em suma, realidades nas quais o poder assenta seus dispositivos históricos. Desse modo, nas palavras da autora, "sua leitura provoca de imediato um efeito de real que nenhum impresso, por mais original que seja, pode suscitar"⁶. A palavra dita, o objeto fixado, o vestígio deixado tornam-se os recursos de apreensão do real instaurados pelo poder, sendo o arquivo um de seus dispositivos privilegiados. Dessa forma podemos compreender a figura do criminoso, que Farge destaca como exemplo de uma construção histórica ao mobilizar os arquivos criminais do século XVIII. O delinquente, como o louco, a histérica, o "desviante sexual", enfim, os anormais, não existem enquanto objetos a não ser na interioridade de um poder exercendo-se. Nas palavras da autora: "o arquivo não é uma nota; não foi composto para surpreender, agradar ou informar, mas para servir a uma polícia que vigia e reprime"⁷.

⁶ Farge, 2009, p. 13.

⁷ Farge, 2009, p. 15.

Em vista da complexidade do arquivo, de tantas as fechaduras com as quais nos deparamos ao tomá-lo em mãos e que recusam a qualquer lógica mimética, simples e ingênua, entre seu registro e a verdade dos fatos, como, então, proceder diante dele? Ao propor essa pergunta, Farge em nenhum momento almeja uma solução que destranque a rede de penumbras que destaca ao longo da obra. Pelo contrário, o historiador, o filólogo ou o aventureiro que pretender acessar tais arquivos não terá outra alternativa a não ser a de encará-los, pacientemente, e conviver com seus silêncios. Nas palavras da autora, para acessar o arquivo:

É preciso se livrar pacientemente da simpatia natural que se sente por ele, e considerá-lo como um adversário a ser combatido, um pedaço de saber que não se anexa, mas que perturba. Não é simples abrir mão da facilidade excessiva de encontrar um sentido para ele; para poder conhecê-lo, é preciso desaprendê-lo, e não imaginar reconhecê-lo logo na primeira leitura⁸.

⁸ Farge, 2009, p. 73.

Se a História é diegesis e não mimesis, retomando a distinção de Genette⁹, o arquivo, suporte mnemônico que persiste à dissolução, deverá ser descoberto segundo os próprios caminhos que entreabrir. Qualquer voo que se descole de seu solo a serviço de imediatas interpretações, corre o inevitável risco de perder-se no calor do sol. Somente atendo-se aos seus critérios de veracidade e plausibilidade torna-se possível apreender sua narrativa, como afirma Farge. No entanto, como nos lembra a autora, não devemos excluir desse processo a figura do próprio historiador, filólogo ou aventureiro que sobre os documentos se debruça: assim como o arquivista porta a mão que registra, o historiador representa a figura que interpreta. Sua função consistirá, assim, "em argumentar e reelaborar os sistemas de relação do passado por representações da comunidade social que estuda", mas o fará, inevitavelmente, sob seu "próprio sistema de valores e de normas"¹⁰ - nesse jogo, nenhuma peça escapa ao

⁹ VEYNE, P. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998, p. 19.

¹⁰ Farge, 2009, p. 93.

poder que a circunscreve.

O arquivo, não sendo prova definitiva de uma verdade qualquer, mas morro-testemunho de uma prática histórica, é trabalhado pelo historiador na medida em que sobre ele seja empregado um processo de tratamento. Isto é, mediante a construção de questionamentos específicos pelo historiador, em resposta às singularidades do arquivo, será possível a partir dele postular conhecimentos. Como afirma Farge, o arquivo não se abre, portanto, como uma janela à verdade, mas como um claro enigma, um trajeto a ser percorrido e refletido, arado. Qualquer sentido que dele se extraia, por mais edificante que aparente ser, não corresponde a um tesouro encontrado, mas a uma vereda que se sedimenta pelas mãos daquele que o trabalha.

¹¹ Farge, 2009, p. 95.

Como se buscou delinear ao longo desta discussão, em "O sabor do arquivo" não encontraremos um manual sobre a noção de arquivo, com definições, genealogias históricas, formas de tratamento e produção etc. Deparamo-nos, de fato, com um ensaio cuja abordagem faz erigir, de seu objeto de discussão, a complexidade própria que o constitui. Nisto está sua beleza e potência: ao não se esquivar de seu objeto, recusa-se a reproduzir os silenciamentos, penalidades e opressões que o arquivo é capaz de desempenhar em sua função histórica enquanto dispositivo de poder. A própria autora lembra-nos isso ao retomar Paul Ricoeur: "Não se deve jamais enfraquecer a incisividade do que ocorreu, a incisividade do acontecimento" - dizia recentemente Paul Ricoeur durante uma jornada de encontro com historiadores" -, sobretudo quando ele ainda produz horror e traumatismos"¹¹. Embora seja impossível restituir ao passado uma justiça que lhe caberia, o arquivo permite-nos olhar para o tempo e nele nos posicionar, de modo a fundar, assim, um presente que seja capaz de um devir em construção.

À guisa de conclusões, poderíamos dizer que o arquivo é uma microfísica de singularidades em "O sabor do arquivo" (2009), de Arlette Farge. Suas idiossincrasias, aos olhares menos detidos, revelam-se maliciosas, traiçoeiras, pois é em sua própria desordem que se racionalizam, tomam sentido. Aos olhares carentes por identificações e reconhecimentos anacrônicos, resta-lhes uma desoladora fechadura intransponível. O trabalho feito sobre o arquivo será sempre insólito, de risco, característica de sua própria condição. Somente se situando em seu tempo histórico é possível dele extrair seus caminhos mais fúgidios, no entanto, encontramos-nos estrangeiro a ele, situado em um tempo que não o seu, mas daquele que o apreendeu em mãos e que deve restituir-lhe sua entropia nascente. Por isso, lê-lo é uma tarefa distinta à encontrar os meios de retê-lo, vivificá-lo. Suas personagens, mortais ou metafísicas, arrebatadas agressivamente sem convites prévios, cristalizam-se em seu entalhamento do real, individualizam-se, imagens em biópsia. Mas, para aqueles confrontados pelo arquivo, na solidão de um tempo que se sobrepõe ao seu, restante a sábia e angustiante posição do eu-lírico drummondiano na oitava estrofe do poema "Procura de poesia", a saber:

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível, que lhe deres:

trouxestes a chave?¹²

⁸ DRUMMOND, C. *A rosa do povo*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991, p.12.

Notas

* Graduado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Email: lucassloboda@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4429-3701>.

Referências

- DRUMMOND, C. **A rosa do povo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- FARGE, A. **O sabor do arquivo**. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2009.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24^o ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 5ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 42^o ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- HARTOG, F. Tempo, **História e a escrita da História: a ordem do tempo**. Revista de História. V. 148, Ed. 1, 09-34, 2003.
- TROUILLOT, M. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. 1 ed. Curitiba: huya, 2016.
- VEYNE, P. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.



FENOMENOLOGIA DA LEITURA LITERÁRIA EM MEIO DIGITAL: O USO DA FERRAMENTA DLNOTES2

PHENOMENOLOGY OF DIGITAL LITERARY READING: THE USE OF THE DLNOTES2 TOOL

Resumo

O livro "Fenomenologia da Leitura Literária em Meio Digital: O Uso da Ferramenta DLNotes2", de Emanuel Cesar Pires de Assis, explora a leitura literária no contexto digital, analisando como a tecnologia pode enriquecer a experiência de leitura. A obra discute a ferramenta DLNotes2, que permite anotações e interações com textos digitais, promovendo uma leitura mais ativa e colaborativa. O autor examina a fenomenologia da leitura, os desafios e as oportunidades da literatura digital, e a transformação da relação dos leitores com os textos. O livro é uma contribuição importante para a pesquisa literária e digital, oferecendo novas perspectivas e metodologias para o estudo da literatura em meios eletrônicos.

Palavras-chave: Anotação literária; Fenomenologia; Leitura digital.

Abstract

The book "Phenomenology of Digital Literary Reading: The Use of the DLNotes2 Tool" by Emanuel Cesar Pires de Assis explores literary reading in the digital context, analyzing how technology can enrich the reading experience. The work discusses the DLNotes2 tool, which allows annotations and interactions with digital texts, promoting a more active and collaborative reading. The author examines the phenomenology of reading, the challenges and opportunities of digital literature, and the transformation of the relationship between readers and texts. This book is an important contribution to literary and digital research, offering new perspectives and methodologies for studying literature in electronic media.

Keywords: Literary annotation; Phenomenology; Digital Reading.

*Eduardo Ferreira da Silva

Recebido em: 26/11/2023

Aceito em: 24/06/2024

A obra "Fenomenologia da Leitura Literária em Meio Digital: O Uso da Ferramenta DLNotes2", do autor Emanuel Cesar Pires de Assis, mergulha de maneira profunda e esclarecedora no mundo da literatura em digital, explorando não apenas a experiência de leitura nesse contexto, mas também a aplicação de uma ferramenta específica, a DLNotes2. Este livro oferece uma contribuição significativa para o campo da literatura digital e da pesquisa literária em geral. Um tema amplo e que abre uma gama de possibilidades para teses e trabalhos de conclusão de curso nas mãos hábeis de excelentes alunos de graduação.

¹ A expressão "fenomenologia da leitura" refere-se a uma abordagem teórica que explora a experiência subjetiva e consciente do ato de ler. Na fenomenologia da leitura, o foco está na interação entre o leitor e o texto, considerando como o significado é construído a partir dessa relação. No meio digital, essa expressão pode ser entendida como uma abordagem que investiga a experiência subjetiva da leitura de obras literárias em formatos digitais, aplicando os princípios da fenomenologia.¹, p. 5, 2020.

Pires trabalha com as questões de interpretação de literatura em meio eletrônico, e foi na junção do objeto "literatura em meio digital" com fenomenologia da leitura¹ de textos literários tradicionais que ele desenvolveu sua pesquisa. Para ele, a tecnologia digital é encarada como um meio e não como um fim, um meio de adicionar novos percursos de leitura aos tradicionais, uma forma de enriquecer as ferramentas tradicionais de análise de leitura e proporcionar novas possibilidades e novas hipóteses.

O autor começa a jornada introduzindo o leitor ao cenário crescente da literatura digital, explicando suas origens e influências, bem como a crescente interação entre texto, tecnologia e leitores. A partir daí, ele mergulha na leitura literária em meios digitais, destacando como a natureza da leitura e a interpretação do texto podem diferir significativamente da experiência tradicional de leitura em papel.

Enquanto é apresentado aos leitores e à comunidade acadêmica uma ferramenta de anotação de obras literárias em meio digital, também são analisadas as leituras e as anotações feitas com tal ferramenta; dessa forma o livro comenta sobre o inevitável trabalho de trilhar dois caminhos paralelos entre si e que, longe de se bifurcarem, eles se aproximam mais e mais, conforme os trajetos são percorridos.

Pires comenta como o conceito de hipertexto conseguiu tirar o leitor de uma leitura linear, estabelecida pelo meio impresso, que o tornava passivo no ato da leitura seguindo apenas um caminho. Tal conceito reverte esse efeito, pois essa linearidade é quebrada à medida que é possível seguir novos caminhos dentro da leitura, agora, em meio digital. Pierre Lévy e George Landow popularizaram esse e outros conceitos relacionados, e influenciaram diversos trabalhos que seguiram essa ideia e defenderam o fato de que novas abordagens e novas ferramentas deveriam ser utilizadas para uma maior exploração e aproveitamento da leitura em meio digital.

Uma das principais características deste livro é a exploração da ferramenta DLNotes2 como uma forma de aprofundar a compreensão da fenomenologia da leitura literária em meio digital. O autor descreve detalhadamente como essa ferramenta pode ser usada para registrar e analisar as reações dos leitores digitais, examinando suas interações com o texto, marcadores, anotações e outros elementos incorporados às plataformas digitais. Pires também discute os desafios e oportunidades que surgem ao estudar a leitura literária em meio digital. Ele aborda questões relacionadas à imersão, à interatividade, à adaptabilidade e à evolução do leitor digital moderno. Além disso, o autor analisa como a literatura digital pode transformar a maneira como os leitores se envolvem com as obras literárias, permitindo uma participação mais ativa e colaborativa.

Ao longo da obra, o autor demonstra um domínio assíduo do assunto, respaldado por uma pesquisa cuidadosa e análises perspicazes. Ele não apenas descreve a teoria por trás da leitura literária em meio digital, mas também oferece exemplos práticos e estudos de caso que ilustram suas ideias de forma concreta.

² ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.28

O DLNotes2 é uma ferramenta que, através do meio digital, proporciona a realização de anotações nas obras literárias, ou seja, conforme o aluno ou pesquisador vai lendo e analisando o texto escolhido, ele pode fazer uso da ferramenta para transcrever as análises e observações como comentários naqueles trechos ou palavras selecionados. Tais anotações podem ser utilizadas tanto pela própria pessoa que escreveu, como uma forma de se lembrar de pontos-chave ou aspectos importantes do texto, quanto por outras pessoas que, ao lerem a anotação feita, podem obter novos pontos de vista daquele trecho da obra. Eco (1993) comenta que: "é possível fazer coisas com palavras. Interpretar um texto significa explicar porque essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas"². A análise e anotação durante a leitura de uma obra é algo de suma importância, partindo do pressuposto de que essa anotação irá fixar e compartilhar as ideias formadas na cabeça de cada leitor.

Frédéric Kaplan em sua obra *Le cercle vertueux de l'annotation*³ comenta sobre o efeito que as anotações podem causar nos leitores. Para o autor, por meio delas, cria-se certo vínculo entre o leitor e a ideia escrita, moldando o pensamento autocrítico e uma melhor fixação e entendimento do assunto. Mesmo que essa anotação não seja lida novamente, aquele momento de escrita e atenção dado traz certo esforço cognitivo, que faz com que o pensamento persista na mente do leitor.

³KAPLAN, Frédéric. *Le cercle vertueux de l'annotation*. Infoscience. Golion: Infolio, 2013, p.1

Em resumo, "Fenomenologia da Leitura Literária em Meio Digital: O Uso da Ferramenta DLNotes2" é uma contribuição valiosa para o estudo da literatura digital e da experiência de leitura em meios digitais. O autor convida os leitores a refletirem sobre como a tecnologia está moldando nossa relação com a literatura e oferece ferramentas concretas para a pesquisa nesse campo. Esta obra é essencial para acadêmicos, pesquisadores e entusiastas da literatura interessados na interseção entre literatura e tecnologia.

O autor nos atenta ao fato de que o grande problema está mais em como tais ferramentas são trabalhadas ao invés da ferramenta em si, enquanto há uma crescente e bem sucedida iniciativa de criar e aparelhar as bibliotecas digitais pelo mundo, também há uma resistência, dos alunos e principalmente dos professores, de se trabalhar com obras que, hoje, são de fácil acesso, porém encontram-se em formato digital.

Notas

* Graduando em Letras português, Inglês e Literatura na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Email: eduardoferreiravilena@gmail.com

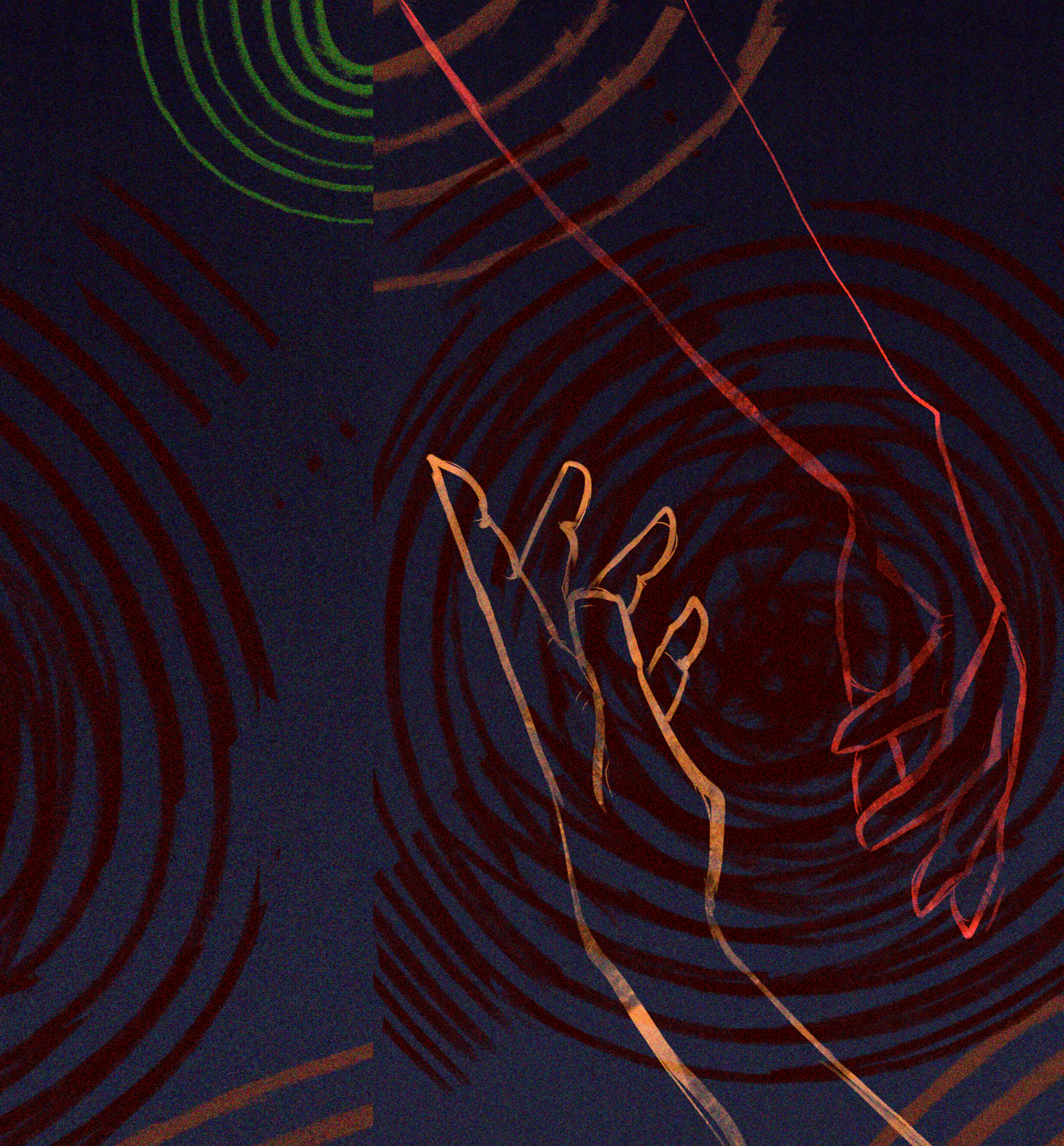
Referências

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KAPLAN, Frédéric. *Le cercle vertueux de l'annotation*. Infoscience. Golion: Infolio, 2013. Disponível em: <http://infoscience.epfl.ch/record/186358>.

LANDOW, George. **Hypertext 2.0: The convergence of contemporary critical theory and technology**. Baltimore: John Hopkins, 1997.

PIRES, Emanuel. Livro: **Fenomenologia da leitura literária em meio digital: o uso da ferramenta DLNotes2**. Curitiba: CRV, 2022.



Textos Graduados
Instituto de Ciências Sociais
Revista da Graduação em Ciências Sociais da Universidade de
Brasília
v. 10, n. 1 de 2024 | MAIO de 2025



TEXTOS
GRADUADOS

Volume 10 | Numero 1
2024

**Fragmentos e conexões:
vivências, práticas de
ensino e a literatura nas
Ciências Sociais**