

**Expediente**

**Diretor Geral do Campus São Paulo:**

Prof. Me. Luís Cláudio de Matos Lima Júnior

**Vice-Diretora do Campus São Paulo:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rebeca Vilas Boas Cardoso de Oliveira

**Diretor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação do Campus São Paulo:**

Prof. Dr. José Carlos Jacintho

**Editor Gerente (v. 3, n. 2, jul-dez 2019):**

Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Conselho Editorial – Comitê Científico Docente/IFSP**

Cristina Lopomo Defendi

Henrique Marins de Carvalho

José Braz Araujo

Mariana Pelissari Monteiro Aguiar Baroni

Rogério Ferreira da Fonseca

Valeria Trigueiro Santos Adinolfi

**Revisão preliminar:** Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Revisão final:** Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Editoração:** Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

**Capa:** Alessandra Roque dos Santos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO  
PAULO

CAMPUS SÃO PAULO

Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – DPE

<https://spo.ifsp.edu.br>

Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé, São Paulo/SP.

Tel.: (11) 2763-7640

Endereço eletrônico: [revistaposgere@gmail.com](mailto:revistaposgere@gmail.com)

## **Apresentação – POSGERE Edição Especial IV EICPOG**

Em setembro de 2019 foi realizado o IV Encontro de Iniciação Científica e Pós-Graduação do Campus São Paulo (EICPOG) com trabalhos apresentados na forma de pôsteres e de apresentação oral. O evento, de natureza interdisciplinar, é uma iniciativa da Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação do Campus São Paulo do IFSP e tem como objetivo divulgar as pesquisas realizadas pelos estudantes do *campus* e de outras instituições.

Na quarta edição, seguindo tendência dos anos anteriores, houve um aumento significativo do número de trabalhos submetidos. Após um processo de avaliação por especialistas de diversas áreas, foram aprovados 142 trabalhos. O evento recebeu submissões não só de alunos de diversos campi do IFSP mas também de outras instituições, principalmente da cidade de São Paulo.

A principal característica do EICPOG é a interdisciplinaridade. Os trabalhos versavam sobre temas de áreas diversas: bioengenharia, mecânica, eletrônica, automação, informática, formação de professores, geografia, história, ensino, letras, física, química, biologia, matemática e arquitetura. Tal pujança é significativa da diversidade que existe no IFSP e em especial no Campus São Paulo.

Como é de praxe em se tratando do EICPOG, e no que considero como sua principal característica, foram apresentados trabalhos das várias áreas do conhecimento nas quais o Campus São Paulo atua, criando um grande espaço para a troca de conhecimento. Não somente houve trabalhos de alunos e docentes, como também de servidores administrativos, mostrando uma gama diversa de pesquisadores e propiciando um ambiente para o intercâmbio de informações sobre o desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico de nossa instituição e de sua vocação. Vale resaltar a participação dos pesquisadores que avaliaram os trabalhos e conduziram as sessões de apresentação oral.

Assim como aconteceu nos anos anteriores, os trabalhos melhor avaliados foram convidados para compor esta edição especial da revista POSGERE. Os trabalhos aqui publicados são mostra da qualidade do que foi apresentado no evento.

Gostaria de agradecer à Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação do Campus São Paulo, aos servidores administrativos e docentes e aos alunos participantes pela realização desse importante evento de pesquisa em nossa instituição.

Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

Editor POSGERE

APRESENTAÇÃO

JORGE RODRIGUES DE SOUZA JUNIOR

## “A QUEDA DA CASA DE USHER” NO CINEMA: INTERTEXTUALIDADE E QUESTÕES DE ADAPTAÇÃO NA VERSÃO DE JESS FRANCO<sup>1</sup>

Adriane Augusta Viana<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho pretende apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, atualmente em andamento, cujo objetivo consiste em analisar a adaptação fílmica do conto “A queda da casa de Usher” de Edgar Allan Poe na versão cinematográfica de *Neurosis – The Fall of The House of Usher* do diretor espanhol Jess Franco em relação à questão da espacialidade gótica. Busca-se compreender como o diretor transpõe para o cinema a ambientação e o espaço mal-assombrado a partir do conto de Poe. Como aporte teórico, temos os estudos de Robert Stam (2003), Robert Stam & Alessandra Raengo (2006), Ismail Xavier (1983, 2003, 2005), James Andrew (2002) e Anatol Rosenfeld (2013) em termos de teoria do cinema; Linda Hutcheon (2013) e Robert Stam (2006, 2009) em teoria da adaptação; Aparecido Donizete Rossi (2008), Fred Botting (2005) e David Punter (2012) quanto ao gótico; Gérard Genette (1982) e Julia Kristeva (2005 [1966]) em relação à intertextualidade, bem como a fortuna crítica da obra de Poe, do conto em questão e do filme aqui contemplado. Neste artigo, almejamos mostrar como Franco configura a casa mal-assombrada, dentro do escopo da espacialidade gótica, em algumas cenas do filme, com base no conceito da intertextualidade, segundo Kristeva.

**Palavras-chave:** Usher; Edgar Allan Poe; Jess Franco; Adaptação Fílmica; Intertextualidade.

### INTRODUÇÃO

Publicado pela primeira vez em 1839 na *Burton's Gentleman's Magazine* e, posteriormente, em 1845, em *Tales of the Grotesque and Arabesque*, “A queda da casa de Usher” é uma obra de literatura gótica, cuja estética surgiu na Inglaterra em meados do século XVIII e é “caracterizada pela presença do horrível, do insano, da noite, do sobrenatural, da morte, dos cenários arcaicos, do terror” (ROSSI, 2008, p. 61). O conto é uma das histórias mais adaptadas de Edgar Allan Poe, que foi recontada diversas vezes por diferentes autores e de diferentes maneiras e mídias, desde HQs até jogos de computadores.

---

<sup>1</sup> Pesquisa de mestrado em andamento na Unifesp.

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (Unifesp). E-mail: [adri.augst@gmail.com](mailto:adri.augst@gmail.com)

Em relação às adaptações cinematográficas, “A queda da casa de Usher” possui cerca de mais de uma dezena de edições lançadas no mercado (cf. BYRON, M., 2012, p. 6), dentre as quais podemos destacar duas das mais conhecidas, feitas pelos diretores Jean Epstein, em 1928, e Roger Corman, em 1960, esta última estrelada por Vincent Price. Para esta pesquisa foi selecionada a versão do cineasta espanhol Jess Franco, de 1982, intitulada *Neurosis – The Fall of the House of Usher*, na qual o diretor apresenta um enredo de maneira bastante diferente em relação ao conto original. Assim, este trabalho, derivado de uma pesquisa de mestrado atualmente em andamento, propõe como recorte o fenômeno da casa mal-assombrada, dentro da espacialidade gótica, e pretende analisar como o diretor configura esse espaço em algumas cenas do filme.

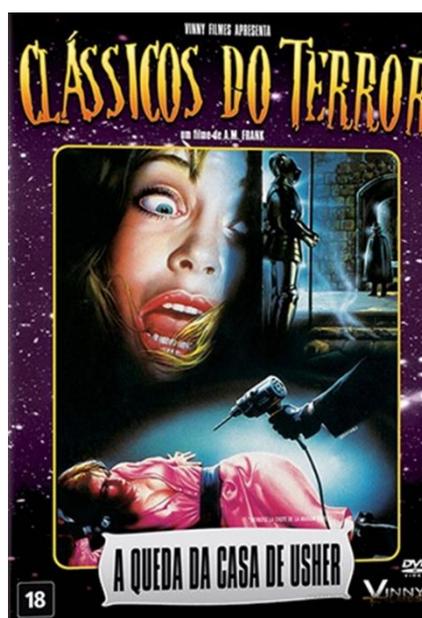
Jess Franco adaptou o conto “A queda da casa de Usher” três vezes em versões cinematográficas bem diferentes uma das outras com acréscimos e retiradas de cenas, bem como trazendo inícios e finais modificados em comparação às três edições lançadas (cf. GUERRA, 2014). Os três filmes lançados por Franco não sofreram mudanças somente no enredo de cada edição, como também nos títulos que receberam ao longo dos anos: *El Hundimiento de la casa Usher* (1983), *Los crímenes de Usher* (1984) e *Revenge in the House of Usher* (1987), versão comumente conhecida como *Neurosis – The Fall of the House of Usher* em alguns países.<sup>3</sup> Nos limites desta pesquisa, analisaremos o filme de 1987 por ser a única versão lançada em DVD (cf. GUERRA, 2014, bem como nosso levantamento nesse sentido). No Brasil, o DVD foi lançado em 2011 pela *Vinny Filmes*, dentro da coleção “Clássicos do Terror”, porém, nessa edição, é possível observar que no encarte constam algumas informações equivocadas quanto ao título original do filme, além da sinopse contida na contracapa, que diferem da versão dirigida por Franco.

Nessa adaptação, o famoso narrador do conto de Poe se chama Alan Harker, um médico que vai visitar o seu ex-professor de medicina e cientista, Dr. Usher, logo após receber uma carta com um pedido de ajuda. Na trama, Harker se torna hóspede da mansão e descobre pouco tempo depois que seu ex-professor realiza experimentos macabros com o intuito de evitar a morte de sua filha, Melissa, que sofre de uma rara doença e precisa

---

<sup>3</sup> Optamos nesta pesquisa de mestrado por usarmos o título *Neurosis – The Fall of the House of Usher* porque o filme recebeu esse nome na primeira vez em que foi lançado. Logo depois, o título foi alterado para *Revenge in the House of Usher* em razão de seu lançamento em vídeo. Curiosamente essa foi a única versão lançada por Jess Franco e que pode ser encontrada em DVD (cf. GUERRA, 2014). Além disso, está hospedado no site de vídeos *Youtube.com* e nele é esse o título que aparece também.

de transfusão de sangue para sobreviver. O que vem à tona logo em seguida é a descoberta de crimes cometidos por Dr. Usher, que passa a sequestrar prostitutas, com a participação de seu ajudante Morpho, com o propósito de lhes drenar o sangue nas masmorras do castelo para realizar as transfusões em Melissa. Nesse contexto, o expectador não só percebe que Dr. Usher é um sequestrador como também um assassino. Através dos inúmeros devaneios do cientista, o expectador nota que este é responsável pela morte de sua esposa, pois se apresenta atormentado pelas aparições do espírito da mulher em seu castelo, o que faz com que ele suspeite que o local possua algum tipo de maldição que o deixa aterrorizado. No entanto, essa última adaptação de Franco deixa uma série de lacunas quanto ao assassinato da esposa e a razão pela qual ele sofre com essas aparições em sua casa, algo que só é respondido através dos filmes anteriores realizados pelo diretor espanhol (cf. GUERRA, 2014).



**Imagem 1:** Capa da edição brasileira de “A queda da casa de Usher”, lançada em 2011 pela *Vinny Filmes* na coleção “Clássicos do Terror”. Disponível em: <https://bocadoinferno.com.br/criticas/2012/07/a-queda-da-casa-de-usher-1982/>. Acesso em: 17 out. 2019.

A primeira adaptação de “A queda da casa de Usher”, sob o título de *El Hundimiento de la Casa Usher*, foi exibida pela primeira e única vez na Espanha, em março de 1983, no “Festival Internacional de Cine Imaginario y de Ciencia-ficción de Madrid” (Imagfic), quando foi alvo de críticas por parte do público (cf. GUERRA, op.cit), com direito à publicação em uma reportagem do jornal *El País* no mesmo ano, sob o título de “Risas

ante el terror de El Hundimiento de la Casa Usher”. Em face a tantas adaptações, por que Franco correu o risco de realizar novas versões do conto se foi tão criticado? O diretor espanhol, por sua vez, chegou a reclamar que o público não havia “entendido nada” (cf. GUERRA, 2014, s/p). Se, de acordo com Franco, o público não compreendeu o seu ponto de vista, o que exatamente ele queria mostrar com suas adaptações?

De acordo com Linda Hutcheon, assim como a tradução:

(...) a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro. Com as línguas, nós nos movemos, por exemplo, do inglês para o português, e conforme vários teóricos nos ensinaram, tradução inevitavelmente altera não apenas o sentido literal, mas também certas nuances, associações e o próprio significado cultural do material traduzido. Com as adaptações, as complicações aumentam ainda mais, pois as mudanças geralmente ocorrem entre mídias, gêneros e, muitas vezes, idiomas e, portanto, culturas (HUTCHEON, 2013, p. 9).

Segundo a autora, a crítica acadêmica e a resenha jornalística tendem a considerar as adaptações populares contemporâneas como elementos secundários ou derivativos e, portanto, inferiores (p. 22). Ela também cita Robert Stam, o qual questiona uma visão deturpada acerca da adaptação, que é tida pelo senso comum como “traição”, “deformação”, “perversão”, “infidelidade” e “profanação” (STAM, 2000, p. 54 apud HUTCHEON, 2013, p. 23). No entanto, na maioria das vezes, a adaptação mantém uma aproximação com a obra literária, porém algumas diferenças podem ser observadas. Hutcheon aponta que o que mais atrai os adaptadores para fazerem (re) criação de uma obra é o prazer da repetição com variação misturado “à atração da surpresa” (HUTCHEON, op.cit, p. 25). Ainda de acordo com a estudiosa (p. 28-29):

(...) A adaptação é repetição, porém repetição sem replicação. E há claramente várias intenções possíveis por trás do ato de adaptar: o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar homenagem, copiando-o. Adaptações tais como as refilmagens podem inclusive expor um propósito misto: “homenagem contestadora” (GREENBERG, 1998, p. 115), edipianamente ciumenta e, ao mesmo tempo, veneradora (HORTON; MCDUGAL, 1998b, p. 8).

Partindo das considerações acima, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o diálogo intertextual entre a adaptação fílmica do conto “A queda da casa de Usher” de Edgar Allan Poe na versão do diretor espanhol Jess Franco, intitulada *Neurosis – The Fall of the House of Usher*, com o conto propriamente dito, bem como outros

clássicos do gênero horror. Como recorte ou objetivo específico, temos a questão da espacialidade gótica, ou seja, a observação de como o cineasta configura o fenômeno da casa mal-assombrada e como adapta esse aspecto a partir do conto original. Baseamos o estudo dentro do escopo teórico dos estudos de adaptação (cf. STAM, 2006; 2009; HUTCHEON, 2013), intertextualidade (cf. KRISTEVA, 2005 [1966]) e espacialidade gótica.

## A INTERTEXTUALIDADE NA ADAPTAÇÃO DE JESS FRANCO

O termo intertextualidade foi cunhado por Julia Kristeva em 1966 na França a partir do conceito de dialogismo, concebido, por sua vez, por Mikhail Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2013 [1929]). Nessa época, Kristeva apresentou tal termo no seminário de Roland Barthes, cujo propósito era relatar os trabalhos de Bakhtin e “deslocar a tônica da teoria literária para a produtividade do texto” (COMPAGNON, 2010, p.111).

Bakhtin não falava em intertextualidade e nem mesmo de uma relação de um texto em outro texto, mas de uma relação de um enunciado com outros enunciados. De acordo com Costa, em relação ao conceito de dialogismo,

(...) toda enunciação não passa, no fundo, de um rearranjo singular de palavras alheias, e também a concepção de que jamais se enuncia sozinho, que a enunciação é um processo coletivo em que no mínimo duas pessoas estão envolvidas, tratando-se sempre de uma coenunciação” (COSTA, 2015, p. 324).

No entanto, o dialogismo possuía uma abertura ainda maior no que diz respeito ao mundo, ao “texto” social. Segundo Compagnon:

Se há dialogismo por toda parte, isto é, uma interação social dos discursos, se o dialogismo é a condição do discurso, Bakhtine [sic] distingue gêneros mais ou menos dialógicos. Assim, o romance é o gênero dialógico por excelência – afinidade que nos reconduz, aliás, à ligação privilegiada entre o dialogismo e o realismo – e, no romance (realista), Bakhtine [sic] opõe ainda a obra *monológica* de Tolstoi (menos realista) e a obra *polifônica* de Dostoiévski (mais realista), pondo em cena uma multiplicidade de vozes e de consciências (COMPAGNON, 2010, p. 111. Grifos do autor).

Assim, baseando-se nos estudos teóricos de Bakhtin acerca de dialogismo, Julia Kristeva fundamenta o conceito de intertextualidade em seu livro *Introdução à*

*semanálise*, publicado em 1969, cuja discussão refere-se ao texto e o modo como pode ser compreendido. Seu ponto de partida é o livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2013 [1929]) de Bakhtin, no qual a autora localiza ideias advindas do campo linguístico (BAKHTIN, op.cit, p. XV). No capítulo “O discurso em Dostoiévski” do referido livro, Bakhtin afirma que:

(...) não se pode focar o ângulo dialógico dos discursos por “critérios genuinamente linguísticos”, pois as relações dialógicas “não pertencem a um campo genuinamente linguístico”, são “extralinguísticos”, toda linguagem humana “está impregnada de relações dialógicas”, e “não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos” em uma perspectiva “rigorosamente linguística”, pois elas pertencem ao campo do discurso, que é de natureza dialógica, razão por que “devem ser estudadas pela metalinguística” (*idem*).

O capítulo “A palavra, o diálogo e o romance” de *Introdução à semanálise* de Kristeva é baseado não apenas no livro *Problemas na Poética de Dostoiévski* (2013 [1929]), mas também em *Rabelais and his world* (1984 [1965]), ambos de Bakhtin. Em seu texto, Kristeva afirma, quanto ao estudo do estatuto da palavra, que para compreender a concepção do funcionamento poético da linguagem é fundamental que haja uma definição das três dimensões do espaço textual, no qual são realizadas “as diferentes operações dos conjuntos sêmicos e das sequências poéticas” (KRISTEVA, 2005, p. 67). A autora considera que essas três dimensões são o sujeito da escrita, o destinatário e os textos exteriores, que estabelecem, dessa forma, um diálogo entre esses três elementos (*idem*). Nesse sentido, segundo Kristeva, o estatuto da palavra pode ser definido na forma horizontal, pois pertence ao sujeito da escrita e ao destinatário, bem como no modo vertical, em que “a palavra no texto está orientada para o corpus literário anterior ou sincrônico” (*ibidem*).

Ainda de acordo com Kristeva, no “universo discursivo do livro, o destinatário está incluído apenas enquanto propriamente discurso” (KRISTEVA, 2005, p. 68). Assim, podemos dizer que existe um cruzamento entre o discurso do escritor (“discurso do outro livro”), que escreveu seu próprio texto, com o discurso do destinatário. Desse modo, é perceptível que tais elementos estabelecem uma forma entrelaçada, que Kristeva define através da seguinte formulação: “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos), onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto)” (*idem*). Kristeva define, enfim, o conceito de intertextualidade:

(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla” (*ibidem*. Grifo da autora)

Com isso, o estatuto da palavra funciona como um mediador que liga o modelo estrutural ao ambiente cultural (histórico), como se fosse “o *regulador* da mutação da diacronia em sincronia (em estrutura literária)” (KRISTEVA, 2005, p. 68. Grifo da autora). No que concerne à noção de estatuto, a palavra desempenha a sua função em três dimensões, formando um conjunto entre o sujeito, destinatário e contexto, que dialogam uns com os outros e que são designados por Kristeva “como um conjunto de elementos sêmicos em *diálogo* ou como um conjunto de elementos *ambivalentes*” (*idem*, grifos da autora). Kristeva menciona, então, o termo *translinguístico*, que é dado ao funcionamento das palavras nos diferentes gêneros (ou textos) literários. Com isso, Kristeva conclui que os gêneros literários consistem em um sistema semiológico impuro, “*que significa sob a linguagem, mas jamais sem ela*”, como também em uma “operação efetuada com grandes unidades de discursos-frases, réplicas, diálogos etc” (*ibidem*).

Posteriormente aos pressupostos teóricos de Kristeva, a partir de 1973, no artigo “Teoria do texto”, para a *Encyclopaedia universalis*, Roland Barthes difundiu o termo intertextualidade relacionando-o a sua própria formulação, a de que “todo texto é um tecido novo de citações passadas” (cf. SAMOYAULT, 2008, p. 23). Desse modo, o autor enfatizou que é possível encontrar citações ou intertextos em todos os livros ou textos em geral. Logo adiante, Barthes argumenta que “A intertextualidade não se reduz evidentemente a um problema de fontes ou de influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem é raramente localizável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas” (*idem*, p. 23-24).

Gérard Genette (1982) e Antoine Compagnon (1979) definem o conceito da intertextualidade sob diferentes pontos de vista. Para Genette, em sua obra *Palimpsestos* (1982), a intertextualidade pode ser definida como “uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro” (GENETTE, 2010, p. 14). A citação, o plágio e a alusão são algumas das tipologias que podem ser encontradas com mais frequência nos textos. De acordo com Genette, a citação é utilizada “com aspas, com ou sem referência precisa”, enquanto que o plágio “é um empréstimo não declarado” (*idem*). Já a alusão é “um

enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete” (*ibidem*). Quando ocorre a intertextualidade, é possível localizar no hipertexto (ou texto de chegada) traços ou palimpsestos (cf. GENETTE, 1982) do hipotexto (ou texto de origem).

Em meados de 1979, Antoine Compagnon define a intertextualidade de acordo com o princípio básico do conceito, que é a citação. Em *O trabalho da citação* (1979), Compagnon compara o ato de recortar e colar como sendo semelhantes ao processo de leitura e escrita. Para que uma escrita seja feita, a leitura deve ser realizada previamente. Desse modo, Compagnon considera que a escrita tem um segundo tempo em que é possível recortar, juntar e recompor.

De acordo com Tiphaine Samoyault, o conceito de intertextualidade:

“(…) foi tão utilizado, definido, carregado de sentidos diferentes que se tornou uma noção ambígua do discurso literário; com frequência, atualmente, dá-se preferência a esses termos metafóricos, que assinalam de uma maneira menos técnica a presença de um texto em outro texto: tessitura, biblioteca, entrelaçamento, incorporação ou simplesmente diálogo” (SAMOYAUULT, 2008, p. 9).

## A ADAPTAÇÃO DE “A QUEDA DA CASA DE USHER”

Podemos afirmar que adaptação também é uma espécie de intertextualidade e, segundo Hutcheon, “nós experienciamos as adaptações (*enquanto adaptações*) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação” (HUTCHEON, 2013, p. 30. Grifos da autora). Ou seja, percebemos os ecos do texto de partida, mas enquanto ecos e não enquanto obras que devam ser transpostas para novos suportes (filmes, quadrinhos, teatro, etc) com fidelidade. Afinal, segundo Stam (2006), não se deve falar em fidelidade em estudos de adaptação, mas sim em diálogo ou relação intertextual, pois cada adaptação é um novo texto.

Como forma de desconstruir a ideia de adaptação como “traição e infidelidade” em relação à obra original, Robert Stam afirma:

Noções de “dialogismo e “intertextualidade”, então, nos ajudam a transcender as contradições insolúveis da “fidelidade” e de um modelo didático que exclui não apenas todos os tipos de textos suplementares mas também a resposta dialógica do leitor/espectador. Um texto como “Don Quixote” remonta ao romance de cavalaria, faz um apelo com o

contemporâneo Lope de Vega, e antecipa Kathy Acker e Orson Welles e “O Homem de La Mancha”. “Robinson Crusóé” remonta à Bíblia, faz um paralelo com a literatura de viagem, e antecipa “O Náufrago” e “O Sobrevivente”. Partindo de Bakhtin e Kristeva, Gerard Genette em *Palimpsestes* (1982) fornece outros conceitos analíticos úteis. Embora Genette não trate do cinema, seus conceitos podem ser extrapolados para o cinema e a adaptação. Ao invés de manter o termo “intertextualidade”, Genette propõe o termo mais inclusivo “transtextualidade”, referindo-se a “tudo aquilo que coloca um texto em relação com outros textos, seja essa relação manifesta ou secreta (STAM, 2006, p. 28-29).

Podemos, então, dizer que pelo prisma do “dialogismo” de Bahktin ou da “intertextualidade” de Kristeva, ou ainda de “palimpsesto”, de Genette, *Neurosis - The Fall of the House of Usher* estabelece uma relação com textos anteriores, contendo semelhanças e diferenças, elementos que podem ser elencados e compreendidos como palimpsestos do conto de Poe. De modo geral, podemos observar que a película não só faz uma releitura de “A queda da casa de Usher”, como também parece dialogar com *Drácula* de Bram Stoker, outro grande clássico do gênero horror, ao retratar o personagem Morpho como uma espécie de vampiro que mata sob as ordens de Dr. Usher para obter o sangue necessário para salvar a vida de Melissa.<sup>4</sup> Vale salientar que, na época do lançamento do filme, Franco concedeu algumas entrevistas relatando que o diretor de *Nosferatu* (1922), F. W. Murnau, foi sua inspiração para a direção do filme (cf. GUERRA, 2014). Esse é um dos aspectos que mantêm distância para com o enredo do conto de Poe. Por outro lado, podemos observar que tanto *Drácula* quanto “A queda da casa de Usher” possuem como elementos em suas narrativas uma casa mal-assombrada, caracterizando, dessa forma, um diálogo entre textos:

O imponente castelo de Drácula fica em um local de difícil acesso, cercado por penhascos. Visivelmente comprometida pelo avançar dos séculos, a morada do vampiro parece mal assombrada. A floresta na

---

<sup>4</sup> Acreditamos que as cenas em que ocorrem os assassinatos das vítimas de Dr. Usher remetem à obra de *Drácula*, de Bram Stoker, pois Morpho, seu ajudante, comete tais crimes aproximando a boca próximo dos pescoços das prostitutas, como se as mortes fossem cometidas por mordidas, fazendo uma alusão ao mesmo movimento de Conde Drácula, no momento em que ele morde outras pessoas. Porém, não é possível observar as ações das mordidas, pois Morpho sempre aparece de costas quando encosta nas vítimas e não são mostradas marcas de violência ou feridas nos corpos. Além disso, Morpho aparenta usar algum tipo de máscara ou ter rosto transplantado, de modo que não é perceptível qualquer movimento na face desse personagem ou que ele tenha dentes pontiagudos. No entanto, Jess Franco dirigiu filmes como *A maldição da vampira* (1973) e *Vampiros lesbos* (1971) em que as referências a *Drácula* são bem evidentes e alguns dos personagens são representados como vampiros. Franco também dirigiu a sua própria adaptação cinematográfica de *Drácula*, que recebeu o título de *Count Dracula* (1970). Portanto, podemos dizer que Franco utiliza a mesma referência em sua adaptação de “A queda da casa de Usher”. Outra curiosidade fica por conta da história de Melissa, que é a mesma apresentada em *O terrível Dr. Orloff*, em que seu pai sequestra e mata prostitutas para salvar sua vida.

qual o castelo está situado é habitada por lobos ferozes. Ao passar pelo portão de entrada, Harker vê um círculo de chamas azuis, que de acordo com a crença explicada no livro, mostra os locais onde há tesouros enterrados (SILVA; SOARES, 2011, p. 140).

É o que pode ser visto no filme: um castelo imponente, cercado por penhascos, e acessível com grande dificuldade por qualquer visitante. A imagem abaixo ilustra isso:



**Imagem 2:** visão geral do castelo na cena de *Neurosis – The Fall of the House of Usher* (01:21).<sup>5</sup>

O tema do castelo ou da casa mal-assombrada vem sendo utilizado por uma série de escritores desde o lançamento de *O Castelo de Otranto*, em 1746. O livro foi escrito por Horace Walpole e é considerado o primeiro romance gótico. Segundo Rossi (2008, p. 66 apud SILVA; SOARES, 2011, p. 135), a obra apresenta todos os elementos que fazem parte da literatura gótica, tais como o castelo (que representa o espaço insólito), o medo e o horror que se tornam presentes em razão de um crime contra a virtude e uma história que ocorre na Idade Média, o que sinaliza o aspecto temporal recorrente ao gênero, por exemplo. Nesse sentido, para Rossi o gótico “(...) são as histórias que nos causam medo, ou são as histórias de terror e de horror, ou ainda são as histórias que se passam em lugares sombrios e aterrorizantes, normalmente castelos medievais abandonados e cemitérios mal – assombrados” (ROSSI, 2008, p. 55. Grifos do autor). Sob o ponto de vista de Fred Botting, o gótico “significa uma escrita de excesso”<sup>6</sup> (BOTTING, 2005, p. 1. Tradução minha) que surgiu na obscuridade do século XVIII para assombrar a racionalidade e a moralidade daquela época” (*idem*), ao passo que para David Punter tal

<sup>5</sup> Todas as imagens foram retiradas do DVD “A queda da casa de Usher”, lançado em 2011 pela *Vinny Filmes*, na coleção “Clássicos do Terror”.

<sup>6</sup> No original: “Gothic signifies a writing of excess”.

conceito fala de fantasmas, acontece frequentemente em criptas e tenta invocar os espectros (PUNTER, 2012, p. 2).

Não muito diferente do enredo de *Drácula*, no conto de Poe, o espaço em que a casa de Usher está localizada simboliza a “configuração insólita” (CÍCERA SILVA, 2008, p. 51): o narrador inicia o conto relatando que a história ocorreu no outono, em um dia escuro, evidenciando dessa forma algumas características que podem ser encontradas no conto quanto à construção do gótico. Vale lembrar que, no início do enredo, o narrador personifica a casa, descrevendo as janelas como se fossem olhos, a porta semelhante a uma boca, e contendo paredes frias, em meio a um cenário obscuro que causa uma certa melancolia ao personagem visitante.

Saliente-se que, em seu processo adaptatório, Franco teve total liberdade para alterar o enredo do conto a sua maneira. Em se tratando da construção gótica, o diretor foge um pouco da criação feita no texto literário. Por exemplo, enquanto o visitante chega à casa à noite em “A queda da casa de Usher”, no filme Hurker aparece de dia e a história ocorre na maior parte do tempo nesse período, como as imagens abaixo ilustram.



**Imagem 3:** momento da chegada de Alan Harker na casa de Dr. Usher (07:45).



**Imagem 4:** momento da chegada de Alan Harker na casa de Dr. Usher (08:13).

No entanto, Jess Franco mantém a ideia de explorar os acontecimentos em uma casa mal-assombrada. Na versão do diretor espanhol, a história acontece em um castelo, tal como em *Drácula*, no qual Dr. Usher é atormentado pela aparição do fantasma de sua falecida esposa. O fato é que não se sabe se essa aparição é mesmo assombração da casa ou um produto da imaginação de Usher.

Em uma das passagens do filme, que também se afasta da história do conto de Poe, Franco transpõe cenas em preto e branco diretamente de seu filme *O terrível Dr. Orloff*, de 1962. Tais cenas remetem a um *flashback* no enredo, quando Dr. Usher relembra seu passado e revela a Harker alguns casos de assassinatos que cometeu contra prostitutas, com a participação de seu ajudante Morpho. Podem ser vistas nas duas imagens abaixo:



**Imagem 6:** cena de *O terrível Dr. Orloff*, que foi incorporado em *Neurosis – The Fall of the House of Usher*, no momento em que Dr. Orloff/Dr. Usher e Morpho carregam o corpo de uma de suas vítimas até o castelo (44: 05).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Imagens do DVD *O terrível Dr. Orloff*, lançado em 2011 pela *Vinny Filmes*, na coleção “Clássicos do Terror”.



**Imagem 7:** O personagem Morpho carrega uma de suas vítimas (47:56).

É possível notar que o ator Howard Vernon, que interpreta o personagem de Dr. Usher, é o mesmo que interpreta Dr. Orloff no outro filme de Franco. Além disso, o personagem Morpho, também aparece tanto em *Neurosis – The Fall of the House of Usher* quanto em *O terrível Dr. Orloff* e é chamado dessa maneira nos dois filmes. Aqui temos, assim, outros dois casos de intertextualidade em que há o diálogo da adaptação fílmica de “A queda da casa de Usher” com outro texto, que pertence a Franco. Com isso, parece evidente que, ao utilizar parte da história de *O terrível Dr. Orloff*, Franco transformou a adaptação do conto de Poe em algo novo e próprio, revelando seu lado subjetivo na trama de *Neurosis – The Fall of the House of Usher*.

## CONCLUSÃO

Com base nos estudos de intertextualidade e adaptação, este trabalho teve como principal objetivo mostrar, ainda que brevemente, como *Neurosis – The Fall of the House of Usher* de Jess Franco retrata a casa mal-assombrada, transpondo-a do conto original para o cinema, tomando como *corpus* algumas cenas do filme. Para isso, foi feito, primeiramente, uma apresentação sobre a adaptação fílmica realizada pelo diretor espanhol Jess Franco seguido de algumas considerações acerca dos conceitos de adaptação e intertextualidade para compreender como tais processos ocorrem na adaptação fílmica de “A queda da casa de Usher”. Como forma de enfatizar os argumentos apresentados sobre os conceitos de adaptação e intertextualidade, que estão presentes em *Neurosis – The Fall of the House of Usher*, foram utilizadas algumas cenas do filme de Franco para ilustrar como algumas transposições do conto ocorrem na adaptação cinematográfica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRETTE, Alessandro Yuri. As ressonâncias góticas românticas na configuração da imagem do vampiro e no enredo de Bram Stoker's *Dracula*. In: ROSSI, Aparecido Donizete; SÁ, Luiz Fernando Ferreira. (orgs.). **O Gótico e suas interseções teóricas-críticas**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

ANDREW, James Dudley. **As principais teorias do cinema: uma introdução**. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5ª edição. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Rabelais and his world**. Tradução: Hélène Iswolsky. USA: Indiana University Press, 1984.

BYRON, Mark. The House of Usher as Phantasmagoria. **Sydney Studies in English**, n. 38, p. 81-109, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/8122556/The\\_House\\_of\\_Usher\\_as\\_Phantasmagoria](https://www.academia.edu/8122556/The_House_of_Usher_as_Phantasmagoria). Acesso em: 20 jan. 2019.

BOTTING, Fred. Introduction: Gothic Excess and Transgression. In: BOTTING, Fred. **Gothic**. New York: Routledge, 2005, p.1-13.

COMPAGNON, Antoine. Ilusão referencial e intertextualidade. In: COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Tradução: Cleonice Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Tradução: Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CORMAN, Roger. **A queda da casa de Usher: um filme baseado na obra de Edgar Allan Poe**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2013. 1 DVD (75 min.).

COSTA, Nelson Barros da. Dialogismo e análise do discurso: alguns efeitos do pensamento bakhtiniano nos estudos do discurso. **Linguagem em (Dis) curso** (UNISUL), v. 15, nº 2, p. 321-335, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n2/1518-7632-ld-15-02-00321.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

EPSTEIN, Jean. **La chute de la Maison Usher**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2013. 1 DVD (66 min.).

FRANCO, Jess. **A maldição da vampira**. São Paulo: Vinny Filmes, 2011. 1 DVD (97 min.).

FRANCO, Jess. **A queda da casa de Usher**. São Paulo: Vinny Filmes, 2011. 1 DVD (89 min.).

FRANCO, Jess. **Count Dracula**. USA: Dark Sky Films, 2007. 1 DVD (97 min.).

FRANCO, Jess. **O terrível Dr. Orloff**. São Paulo: Vinny Filmes, 2011. 1 DVD (82 min.).

FRANCO, Jess. **Vampiros lesbos**. São Paulo: Obras Primas, 2017. 1 DVD (89 min.).

GALÁN, Diego. Risas ante el terror de “El hundimiento de la casa Usher. **El País**, 24 mar. 1983. Disponível em: [https://elpais.com/diario/1983/03/24/cultura/417308413\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1983/03/24/cultura/417308413_850215.html). Acesso em: 20 jan. 2019.

GERBASE, Carlos. O que o cinema aprendeu com Edgar Allan Poe (e o que a literatura ainda aprende com o cinema). **Letras de hoje** (PUCRS), v. 44, n° 2, p. 21-27, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/6024/4340>. Acesso em: 27 ago. 2018.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes: la littérature au second degré**. Paris: Seuil, 1982.

GENETTE, Gérard. Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade. In: GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução: Luciene Guimarães. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GREENBERG, Harvey R. Raiders of the lost text: remaking as contested homage in Always. In: HORTON, Andrew; MCDUGAL, Stuart Y. (Ed.). **Play it again, Sam: retakes on remakes**. Berkeley: University of California Press, 1998a, p.115-130.

GUERRA, Felipe M. El Hundimiento de la casa Usher (1983), Los crímenes de Usher (1984) e Revenge in the house of Usher. **Filme para doidos**, 1º mai. 2014. Disponível em: <http://filmesparadoidos.blogspot.com/2014/05/el-hundimiento-de-la-casa-usher-1983.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

HORTON, Andrew. Introduction. In: HORTON, Andrew; MCDUGAL, Stuart Y. (Ed.). **Play it again, Sam: retakes on remakes**. Berkeley: University of California Press, 1998b, p. 1-11.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação (2ª edição)**. Tradução: André Cechinei. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

KRAWCZYK-ŁASKARZEWSKA, A. Poe Goes Pop, or Adapting “The Fall of the House of Usher” in the 21st Century. In: FABISZAK J., URBANIAK-RYBICKA E., WOLSKI B. (eds) **Crossroads in Literature and Culture**. Second Language Learning and Teaching. Springer, Berlin, Heidelberg, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/21934075/Poe\\_Goes\\_Pop\\_or\\_Adapting\\_The\\_Fall\\_of\\_the\\_House\\_of\\_Usher\\_in\\_the\\_21st\\_Century](https://www.academia.edu/21934075/Poe_Goes_Pop_or_Adapting_The_Fall_of_the_House_of_Usher_in_the_21st_Century). Acesso em: 20 jan. 2019.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. In: KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

POE, Edgar Allan. The Fall of the House of Usher. In: MABBOTT, Thomas Ollive. **The Collected Works of Edgar Allan Poe – Vol. II: Tales and Sketches**, 1978. Disponível em: <https://www.eapoe.org/works/mabbott/tom2t033.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PUNTER, David. Introduction: The Ghost of a History. In: PUNTER, David. **A New Companion to the Gothic**. UK: Blackwell Publishing Ltd, 2012.

REYES, Aldana Xavier. Gothic horror film, 1960-present. In: BYRON, Glennis; TOWNSHEND, Dale. **The Gothic World**. London and New York: Routledge, 2014.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: arte & indústria**. Pesquisa e coordenação: Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ROSSI, Aparecido Donizete. Manifestações e configurações do gótico nas literaturas inglesa e norte-americana: um panorama. **ÍCONE** - Revista de Letras, São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 55-76, jul. 2008. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5128>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitrini. São Paulo, 2008.

SILVA, Cícera Antoniele Cajazeiras da. **A queda da casa de Usher: (re) criação da atmosfera fantástica, do conto ao filme**, 132 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images\\_Cicera.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_Cicera.pdf). Acesso em: 27 ago. 2018.

SILVA, Cristiane Pépetuo de Souza; SOARES, Alexandre Martins. A construção da tragédia gótica em “Drácula” de Bram Stoker. **Visualidades** (Goiânia), v. 9, n. 1, p. 131-147, 2011. Disponível em: <https://sobreomedo.files.wordpress.com/2018/12/24122018.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Desterro** (UFSC), n° 51, p. 19 - 53, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-8026.2006n51p19/9004>. Acesso em: 20 jan. 2019.

STAM, Robert. **Teoría y práctica de la adaptación**. Tradução: Florencia Talavera. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.

STAM, Robert & RAENGO, Alessandra. **A Companion to Literature and Film**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução: Fernando Mascarello. Campinas: Ed. Papyrus, 2003.

STOKER, Bram. **Drácula**. Tradução: José Francisco Botelho. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2014.

VILLAREJO, Amy. **Film Studies: the Basics**. New York: Routledge, 2007.

WALPOLE, Horace. **O castelo de Otranto**. Tradução: Alberto Alexandre Martins. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

XAVIER, Ismail (org). **A Experiência do cinema**: antologia. Coleção Arte e cultura, v. 5. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema.  
In: PELLEGRINI, Tânia et. all. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora  
SENAC São Paulo/ Instituto Itaú Cultural, 2003.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência** (3ª edição).  
São Paulo: Paz e Terra, 2005.

**“THE FALL OF THE HOUSE OF USHER” IN THE MOVIES:  
INTERTEXTUALITY AND ADAPTATION ISSUES IN JESS FRANCO'S  
VERSION**

**ABSTRACT**

This paper aims to present the partial results of an M.A research, currently in progress, whose purpose is to analyze how Edgar Allan Poe's “The Fall of the House of Usher” was adapted in the *Neurosis - The Fall of the House of Usher* film version by Spanish director Jess Franco in relation to Gothic spatiality. In particular, we intend to analyze how the filmmaker configures the haunted house phenomenon in some of the movie scenes. The hypothesis to be understood is how Franco seeks to transpose the ambiance and the haunted space from Poe's tale. The research is based on studies by Robert Stam (2003), Robert Stam & Alessandra Raengo (2006), Ismail Xavier (1983, 2003, 2005), James Andrew (2002) and Anatol Rosenfeld (2013) regarding film theory; Linda Hutcheon (2013) and Robert Stam (2006, 2009) in terms of adaptation theory; Aparecido Donizete Rossi (2008), Fred Botting (2005) and David Punter (2012) in relation to the Gothic; Gérard Genette (1982) and Julia Kristeva (2005 [1966]) vis-a-vis intertextuality, as well as on critical essays on Poe's works, and on the tale and the film here addressed. In this article, we intend to show how Franco configures the haunted house, within the scope of Gothic spatiality, in some scenes from the film, based on the concept of intertextuality, according to Kristeva.

**Keywords:** Usher; Edgar Allan Poe; Jess Franco; film adaptation; intertextuality.

## MEMÓRIA E IDENTIDADE: FRAGMENTOS DE RELATOS PESSOAIS DE PACIENTES COM ALZHEIMER EM MEIO A CONSULTAS CLÍNICAS<sup>8</sup>

Simone Alencar Fronza<sup>9</sup>

### RESUMO

O presente artigo analisa duas interações que acontecem em situação de consulta clínica na qual estão presentes um médico, um paciente diagnosticado com Alzheimer e um acompanhante do paciente. Como metodologia, partimos da técnica de vídeoanálise de situações de consulta clínica presentes em um *corpus* de interações variadas de sujeitos com Alzheimer, o *Corpus* Doença de Alzheimer, Linguagem e Interação (DALI) (CRUZ, 2008); selecionamos e transcrevemos com ajuda do *software* ELAN (WITTENBURG et al., 2006) uma consulta clínica livre e uma consulta com aplicação de teste de avaliação do estado neurocognitivo de um paciente com Alzheimer. Com a análise dos dados, procuramos investigar o papel do corpo a partir de uma perspectiva multimodal da interação social (MONDADA, 2016; CRUZ, 2018). Obtivemos como resultado de análise, a evidência de como relatos que a priori parecem confusos, fragmentados e/ou sem sentido são relatos que expressam uma atividade narrativa de engajamento dos sujeitos com Alzheimer na interação e que quando analisados considerando-se os aspectos corporificados constituem momentos de produção de elementos narrativos. Além disso, verificamos como aparecem as questões de memória compartilhada (BOSI, 1994) e “o querer ir para casa” (FERIANI, 2017) em cada uma das interações.

**Palavras-chave:** Alzheimer; Memória; Narrativa; Interação Corporificada.

22

### Introdução: narrar a perda da memória durante consultas clínicas

O Alzheimer é, clinicamente, definido como uma patologia cerebral progressiva que afeta não apenas as estruturas neurológicas, mas os processos cognitivos, a memória, a linguagem, a interação e a organização das práticas sociais cotidianas.

A Doença de Alzheimer tem recebido atenção não apenas de estudos clínico-biológicos, mas também psicossociais (KITWOOD, 1997), antropológicos (COHEN & LEIBING, 2006; LEIBING, 1998; FERIANI, 2017), linguísticos (MORATO, 2012, 2015; NOVAES-PINTO, 2010), apenas para citar alguns. Conhecida, discursivamente, no senso comum como sinônimo de falta de memória, os efeitos do Alzheimer, que incluem lapsos de memória e desorientação de uma forma geral, podem emergir em momentos quaisquer das atividades sociais e rotineiras das pessoas que lidam com a

---

<sup>8</sup> Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento realizada com financiamento FAPESP (processo nº 2018/09024-3). Comitê de Ética em Pesquisa CAAE: 15748719.0.0000.5505.

<sup>9</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: simone\_a\_f@hotmail.com

Doença de Alzheimer. Alguns exemplos são: guardar um livro na geladeira, esquecer o caminho de casa, não se lembrar o nome dos filhos.

Um diagnóstico de Alzheimer afeta a vida do sujeito acometido pela doença, mas afeta também a vida de seus familiares e seu entorno, pois pode exigir mudanças importantes, tais como, a pessoa com Alzheimer passar a ter um cuidador, mudar de casa, em alguns casos, até mudanças que passam pelas relações que os próprios familiares passam a ter com a memória da família, com lembrar o passado, com ser lembrado pelo nome etc. Muitas vezes, novas práticas passam a ser incorporadas nas rotinas dos sujeitos com Alzheimer e de seus familiares e uma dentre essas práticas são as situações de interações que se dão em contextos de consultas clínicas.

Este artigo tem como objetivo investigar traços de identidade e subjetividade em pequenos relatos trazidos por pacientes com Alzheimer em uma consulta com aplicação de um teste de avaliação do estado neuropsicológico e em uma consulta clínica livre.

As consultas clínicas, além de estarem diretamente relacionadas ao fato de ser um atendimento clínico, com fins de diagnóstico, prescrições, tratamento, acompanhamento clínico e prognóstico, são também situações sociais em que os sujeitos na condição de paciente contam suas dificuldades e problemas de saúde a um profissional da área médica. Este, por sua vez, seleciona, a partir desses relatos produzidos, elementos para avaliar as condições nas quais esses pacientes se encontram. As consultas clínicas das quais participam sujeitos com Alzheimer podem ser analisadas como situações interativas entre médico e paciente que são basicamente estruturadas por perguntas (livres ou orientadas por algum protocolo de teste clínico) feitas pelo médico e que levam o paciente a relatar informações de sua rotina diária, tais como se vestir, escovar os dentes e se alimentar, por exemplo. Em meio a esses relatos sobre as rotinas práticas, também encontramos topicalizado e de forma muito central, o tema da memória e das condições de memória.

Assim, durante as consultas clínicas analisadas sob a perspectiva de uma situação interacional (MARLAIRE & MAYNARD, 1990; MAYNARD & MARLAIRE, 1992; SUCHMAN & JORDAN, 1990; HOUTKOOP-STEENSTRA, 1996; ANTAKI, 2002), podemos explorar a memória tanto do ponto de vista interacional, em que estamos atentos a forma como os participantes de uma consulta lidam com eventuais lapsos, dificuldades e problemas de memória que emergem no momento da consulta clínica em si, quanto do ponto de vista discursivo, em que os sujeitos falam sobre a memória e sobre a forma como lidam com a falta de memória.

A partir da memória estabelece-se muitas relações com a identidade. A identidade permanece e emerge a partir da memória. Feriani (2017), de um ponto de vista antropológico, discute a questão da memória por meio de um relato comum entre familiares e cuidadores de pessoas com Alzheimer: “O querer ir para casa”. Esta queixa representa os momentos em que o indivíduo com Alzheimer não reconhece o lugar que está vivendo no momento e insiste em querer ir para casa. Com base neste relato, vemos que a identidade está muito presente. A “casa” para onde quer voltar é o lugar que viveu momentos importantes e significantes, teve experiências, criou laços, constituiu seu eu, adquiriu gostos e desgostos, onde sentiu alegria, raiva, tristeza e de onde agora sente saudade. O querer ir condiz com o permanecer da identidade; eu vou porque meu eu quer permanecer; eu volto para minha casa, porque lá está quem eu sou e tudo que construí. Isso muito tem a ver com a ideia de *objetos biográficos* trazida por Violette Morin (1969 *apud* BOSI, 1979). Estes são objetos significativos que envelhecem junto com seu possuidor, se tornam parte de sua vida e, logo, compõem sua identidade. A “casa”, aqui, podemos entender como um desses objetos biográficos que possuem tamanha importância que quando perdidos parecem perder parte do eu, da identidade. A mudança, portanto, representa isso, a perda de si mesmo, tornando o “voltar para casa” tão importante para restaurar as memórias.

Além disso, a memória, como descreve Bosi (1979), pode ser entendida como algo coletivo, a que nós somos apenas testemunhas e que se desenvolve a partir de laços familiares, escolares ou profissionais. Cada indivíduo que viveu aquela memória pode testemunhar uma parte dela e descrevê-la de pontos de vista diferentes e, ainda, compartilhá-la em uma interação. A memória coletiva pode ao mesmo tempo servir de suporte para a versão de uma história contada por alguém, como pode também ser a única testemunha de uma história vivida por este alguém sem que a própria pessoa não tenha a lembrança. Em uma consulta clínica, o acionamento da memória compartilhada para relatar atividades de rotina, por exemplo, pode fazer com que o acompanhante desempenhe um papel de avaliador do relato que o paciente conta, já que ele(a) presenciou o evento narrado ou sabe que o evento não aconteceu.

Esta dinâmica de avaliação positiva ou negativa do acompanhante também muito nos interessa ver nas situações interacionais em contexto institucional, pois, ainda que consideremos que os papéis médico-paciente nos pareçam os centrais e o que estruturam basicamente uma situação clínica, durante as consultas diárias, temos muito comumente

o fato de que a dinâmica interacional de uma consulta clínica, do ponto de vista dos vários momentos que compõem uma interação face-a-face, constitui-se por papéis, momentos e ações que se reorganizam a todo o tempo e que ora deixam ver formar-se díades entre médico e paciente, ora entre paciente e acompanhante, ora entre médico e acompanhante, ora entre os três presentes. Esse é o caso da maioria das situações interativas analisadas em trabalhos anteriores a partir de um *corpus* audiovisual, constituído de interações entre médico-paciente-acompanhante que compõem o *Corpus* Doença de Alzheimer, Linguagem e Interação (DALI) gerado por Cruz (2008).

Dentre os muitos aspectos que podem ser explorados em uma situação interativa de consulta clínica, gostaríamos de destacar neste artigo a emergência de momentos na interação em que os pacientes falam de si, mas, esses atos de falar de si e de narrar experiências, podem ser atravessados por uma linguagem entrecortada, por corpos desconcertados, por movimentos de olhar e por risos. Alguns estudos prévios como os de Clark e Mishler (2001), identificaram que os contextos de consultas clínicas são férteis na produção de práticas narrativas. Durante uma consulta clínica somos convidados a falar de alguma doença ou do que está havendo com a nossa saúde e somos assim, no limite, convidados a falar de nós mesmos. Esses mesmos estudos também identificaram que, nesse contexto, as narrativas muitas vezes são interrompidas e o que o paciente tem a contar sobre sua doença ou sobre si mesmo pode não ser ouvido.

A partir disso, é necessário ressaltar que o que chamamos de um certo narrar poderia ser expresso em termos de elementos narrativos que estão presentes em momentos da consulta clínica; elementos que expressam, mesmo que minimamente, uma história (ou esboço dela), um traço subjetivo, um relato de rotina ou algum outro elemento autobiográfico.

Em parte, ao falarmos em elementos narrativos podemos não corresponder necessariamente ao que seria considerado textual-estruturalmente uma narrativa. Bastos e Biar (2015, p. 99-100) definem: “narrativa, pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social.”

Essa perspectiva aborda múltiplos contextos de interação, contextos estes que podem, por exemplo, impedir a narração completa de uma história, a história narrada não necessariamente precisa ser uma experiência do passado etc.

A narrativa passa a ser, então, mais que uma estrutura com características formais, passa a ser uma história contada por um indivíduo que possui experiências e que constrói uma relação junto com os demais participantes da interação, “o ato de contar histórias é uma *performance* através da qual construímos quem somos e nossas relações com os outros.” (BASTOS, 2005, p. 83).

Em contextos institucionais e mais especificamente com narradores que apresentam um diagnóstico de Alzheimer, o sujeito compartilha uma experiência sua, em que ele resgata em sua memória algo que pode ter acontecido há muito tempo ou que está acontecendo em sua vida no momento; resgata ações, emoções de uma história que ele mesmo viveu e que carregam sua subjetividade e a repassa no instante da narrativa. (BASTOS e BIAR, 2015).

Os elementos narrativos que emergem em situações clínicas que nos interessam podem ser formas variadas pelas quais esses sujeitos contam sua experiência com a doença, mobilizam memória e discurso. Mas mobilizam também o corpo, como é nosso interesse mostrar adiante.

Essas formas de narrar se dão em meio aos fragmentos da fala, a pausas, a indecisões sobre informações ou eventos, a interrupções de uma narrativa que se esboçava ou a embaraços. Essas formas de narrar não são construídas apenas por meio da fala, das expressões verbais, mas também por meio de pequenos olhares, gestos, movimentos corporais, expressões faciais, nos oferecendo a chance de ver que mesmo quando a linguagem verbal está menos presente, outros recursos corporificados estão presentes nessas interações, oferecendo-nos a chance de descrever as dinâmicas interacionais em seus silêncios ou gestos.

Recentemente, tem-se identificado um movimento chamado de virada corporificada (*embodied turn* - NEVILE, 2015; MONDADA, 2016). Segundo Mondada (2016), dos estudos linguístico-interacionais, esse movimento propõe a inclusão da corporificação nos estudos interacionais e constitui uma tentativa de integrar estudos prévios sobre linguagem e novos estudos sobre o corpo e promover abordagens multimodais da interação.

Uma perspectiva multimodal oferece assim a possibilidade de fazermos uma descrição desses vários tipos de recursos multimodais mobilizados na interação dentro de um enquadre analítico (o sociointeracional) que reconhece a diversidade e a especificidade sistêmica desses recursos

semióticos usados pelos participantes na interação, ao mesmo tempo em que se preocupa em compreender e descrever como tais recursos interagem uns com os outros para construirmos localmente nossas ações, dentre elas, a fala-em-interação. Esses recursos seriam de naturezas semióticas distintas: linguísticos (aspectos gramaticais, prosódicos, sintáticos, entonacionais e lexicais, por exemplo); corporais (posturas corporais, gestos, direcionamentos do olhar, mímica facial, movimentos da testa, postura do corpo, etc.) e materiais (relações múltiplas que temos de manuseio, referência, percepção de objetos, sensorialidade com elementos do espaço físico). (CRUZ, 2018, p. 181)

Adotar a perspectiva multimodal das interações significa levar em conta o corpo inteiro no estudo das interações sociais, já que os movimentos corporais são de suma relevância para a própria organização da fala-em-interação. Os movimentos do corpo são sincronizados temporalmente na estrutura da conversa e as respostas interacionais podem ocorrer por meio da fala ou corporalmente.

Gostaríamos de explorar analiticamente duas situações interativas que acontecem entre médico-paciente-acompanhante durante consultas clínicas, de forma a dar visibilidade aos recursos corporificados que estruturam tais dinâmicas interativas. Ao fazermos o movimento de corporificar nossa análise das interações que se passam entre paciente-médico-acompanhante, conseguimos ressaltar atos de narrar e falar de si. Neste caso, o corpo e seus gestos deixam de ser um detalhe das interações cuja presença da fala é tida como central, para passar a ser um dos elementos centrais para entender as dinâmicas ali presentes nas ações de falar de si em consulta clínica.

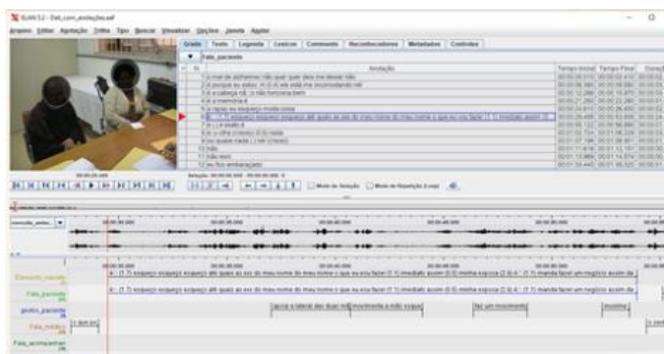
### **O *corpus*, a seleção, a transcrição e análise corporificada de interações em situação clínica**

Para explorarmos o que foi apontado por Clark e Mishler (2001) em relação a produção fértil de narrativas em contextos clínicos, selecionamos dois registros em vídeo de interações em ambiente institucional que são parte de um *corpus* de interações variadas denominado Doença de Alzheimer, Linguagem e Interação (DALI) gerado por Cruz (2008). O excerto 1 é uma consulta livre e o excerto 2 é uma consulta com aplicação de teste avaliativo do estado neurocognitivo, Mini Mental State (MMS) (FOLSTEIN et al., 1975). Os registros em vídeo selecionados foram transcritos com base na notação de transcrição multimodal proposta por Mondada (2016), respeitando os aspectos de temporalidade e sequencialidade dos recursos verbais e corporais mobilizados pelos participantes da interação e que colaboram com uma visão corporificada da interação,

demonstrando o engajamento dos sujeitos com Alzheimer, mesmo nos lapsos de memória ou fala fragmentada, a partir dos direcionamentos do olhar e gestos, por exemplo.

Para visualização e transcrição do material em vídeo, resultado do registro em vídeo das consultas clínicas, utilizamos o software ELAN (WITTENBURG et al., 2006). O ELAN é uma ferramenta que permite a sincronização e coordenação espacial e temporal das múltiplas modalidades, facilitando assim o trabalho com o material em vídeo (ver figura 1).

**Figura 1** - Funções do ELAN



**Fonte:** Captura de tela do ELAN

No ELAN, as visualizações que fizemos do vídeo receberam algumas anotações específicas com a finalidade de identificar, durante a consulta, alguns elementos a serem transcritos e que resultaram nos excertos trazidos a seguir. Esses momentos foram: a) elemento narrativo que emerge durante a consulta; b) as falas do paciente; c) as falas do médico; d) as falas da acompanhante; e) os gestos do paciente; f) os gestos da acompanhante; g) silêncios verbais; h) olhar do paciente; i) olhar da acompanhante j) gestos do médico. Não foi incluído o olhar do médico por estar fora do enquadre da câmera.

As anotações realizadas por meio do ELAN foram a base para o trabalho de transcrição dos trechos da consulta selecionada; esses trechos foram transcritos a partir da convenção proposta por Mondada (2016), que se encontra ao final do artigo.

*Excerto 01: A memória coletiva de Sr. Arlindo e Dona Maria e o papel do direcionamento do olhar como sinalizador de seleção e dificuldade*

Nesta situação interacional estão presentes os participantes sob o pseudônimo de: Arlindo, sujeito diagnosticado com Doença de Alzheimer em grau moderado; Maria, sua esposa e acompanhante na consulta; Ronaldo, médico. A interação acontece em um consultório, portanto, o paciente e a acompanhante estão corporalmente lado a lado e voltados frente a frente para o médico que está atrás da mesa. O médico está fora do enquadre da câmera e os demais participantes se encontram no foco da filmagem (ver figura 2).

**Corpus:** DALI (Cruz, 2008)

**Dado:** DALI\_consulta\_livre\_arlindo

**Duração do segmento:** de 00:01:58.866 a 00:02:56.066 (57s)

**Tipo:** consulta clínica livre

**Versão de transcrição:** 11/12/2018

**Anotador:** XXXX

**Participantes:** Arlindo (ARL+), Maria (MAR\*), Ronaldo (RON)

**Olhar:** símbolo duplo

**Figura 2** – Posição inicial das participantes e ambiente interacional



**Fonte:** Captura de tela do ELAN

```
01 RON mas conta ++ o senhor seu arlindo\ conta mais
02 arl ++olha p/ Ronaldo--->
03 (1.7)
04 RON o senhor não faz nada//
05 ARL não
06 (0.6)
07 RON o senhor arruma um caso um pouquinho ela (. )
```

ajuda um pouquinho em casa//

08 ARL é exatamente é

09 (.)

10 RON que que o senhor faz//

11 (0.5)++

12 arl ---->++

13 MAR ++você ajuda ô//

14 arl ++olha p/ maria--->

15 ARL hein// (1.1) eu eu eu .h ((risos))

16 MAR que que você faz em casa// (0.8)

ele só fica deitado ++ quase o tempo todo\

17 arl ----->++ olha p/ ronaldo--->

18 ARL não mas + eu não não não eu não faço nada não é//

19 arl ----->+ olha p/ maria--->

20 (1.1)

21 MAR \*Nada

22 mar \*movimenta a cabeça negativamente\*

23 (0.5)

24 ARL ++então + escuta doutor eu menti agora + para ela (.)+

25 arl ++olha p/ ronaldo--->

26 arl +suspende a mão direita no ar +aponta para a  
acompanhante----->+

opa + para o senhor

27 arl +aponta p/ ronaldo

28 RON ((risos)) está [enganando aí a senhora/

29 MAR [hehe

30 ARL não não + eu [eu eu eu\

31 arl +suspende a mão direita e movimenta os dedos---->

32 RON [tudo bem .h ((risos))

33 ARL eu (.) espera aí só só para eu me explicar\+

34 arl ----->+

35 RON tá

36 (0.3)

37 ARL eu ++(1.9) eu tenho (1.7) ++ (1.6) eu não tomo

38 arl -->++ olha p/ baixo----->++ olha p/ ronaldo--->

eu tomo banho (1.5) ++  
39 arl ----->++ olha p/ baixo--->  
(0.4) ++ (1.8) sozinho  
40 arl ----->++ olha p/ ronaldo--->>  
41 (0.7)  
42 RON tá

O excerto se inicia com a continuação de uma série de perguntas feitas pelo médico sobre a rotina e memória do paciente (linha 01). Na linha 07, o médico pergunta se Arlindo ajuda sua esposa nas tarefas de casa e Arlindo confirma. No entanto, quando Ronaldo pergunta as tarefas específicas que Arlindo participa, Maria interrompe as perguntas que vinham sendo feitas diretamente a Arlindo. Neste momento, a dinâmica de relatar seus feitos e atividades pessoais, que é dada para um sujeito em posição de paciente em uma consulta clínica, é tomada pelo questionamento da esposa, que convive com o paciente, e que parece ocupar nesta interação um papel de avaliador ou termômetro sobre a veracidade do relato do paciente. Maria põe em dúvida a afirmação de Arlindo na linha 13 (você ajuda ô?), impedindo-o de relatar as atividades que ele desenvolve no lar (mesmo que estas não aconteçam veridicamente).

Ao início do turno de fala de Maria, Arlindo se volta para ela e na sequência inicia uma fala com repetições (hein? Eu eu eu ((risos)) ). A repetição do pronome “eu” e a não conclusão de sua fala indica que Arlindo iniciou uma resposta ao que foi dito por Maria, mas não a concluiu por estar embaraçado (que pode ser notado também pelo riso).

Maria retoma sua indagação na linha 16 para daí relatar o que de fato acontece ou o que seria a sua versão do que acontece na rotina de Arlindo (que que você faz em casa? Ele só fica deitado quase o tempo todo).

Ao final da fala de Maria, voltado a ela, Arlindo questiona sua própria rotina. Após a confirmação de Maria na falta de atividades doméstica realizadas por Arlindo, o paciente se volta para o médico para justificar sua resposta, que com o relato da esposa, é colocada em questão.

Aqui estamos diante de duas versões sobre como é a rotina de Arlindo, uma oferecida por sua esposa ao médico e outra oferecida pelo próprio Arlindo. Os direcionamentos de olhar de Arlindo nos permitem acompanhar como ele lida,

interacionalmente, com esse falar sobre ele, da parte da acompanhante para o médico, que contradiz o que ele relata sobre si mesmo. Arlindo volta seu olhar ora para sua esposa e ora para o médico. Ao iniciar sua justificativa na linha 24 (então escuta doutor eu menti agora para ela, opa para o senhor), o olhar de Arlindo para o médico indica que ele o seleciona como interlocutor. Ele se reporta ao médico, oferecendo uma justificativa. Em uma consulta em que o estado cognitivo do paciente está sendo avaliado, a fala de um acompanhante pode, como temos aqui, afirmar ou negar um relato do paciente.

Se do ponto de vista clínico a presença do acompanhante é crucial para poder ter uma descrição do estado do sujeito com Alzheimer, do ponto de vista interacional, ao serem produzidas versões distintas sobre um aspecto da vida do paciente no momento da interação, um desconforto pode ser gerado. Neste caso, se trata de uma pessoa com uma doença que afeta suas funções cognitivas e desorganiza suas práticas sociais e que nesta interação específica se coloca em uma situação em que alguém conta sua vida por ela. A forma como os participantes lidam com este desconforto pode não se expressar verbalmente apenas. Sua posição corporal na interação (a quem volta o olhar) define seu interlocutor-alvo e a quem ele se dispõe a esclarecer uma versão distinta da sua, oferecida pela acompanhante e considerada pelo médico.

Sua justificativa voltada para Ronaldo na linha 24, causa o riso nos demais participantes. O riso é um recurso interacional muito estudado. As funções do riso nas interações podem ser muitas, como: expressar e compartilhar diversão ou prazer, filiação, hostilidade, solidariedade, apreciação, alinhamento, intimidade, polidez, nervosismo, constrangimento, julgamento etc. Alguns autores (AVERY & ANTAKI, 1997; HAAKANA, 1999; GLENN, 2003) têm analisado o papel do riso na interação, mostrando como o riso é um fenômeno interacional significativo na construção das atividades sociolinguísticas, produzido e interpretado pelos sujeitos na interação. Esses estudos dão indícios para a compreensão de sua organização e significado. Neste caso, o riso dos interlocutores de Arlindo acontece justamente quando ele aceita a versão da história contada por Maria ao dizer que mentiu na linha 24. Maria, como avaliadora dos relatos de Arlindo, tem sua história tomada como verdadeira por todos os participantes da interação, pelo médico na linha 28 (((risos))) está enganando aí a senhora) e por Arlindo na linha 24. Isso torna a versão de Arlindo uma mentira que foi descoberta e posta em julgamento na interação. O riso emerge então desse lugar de descobrimento de uma mentira, feito por

Maria, que é um sujeito que detém a verdade neste contexto, e seu assentimento, feito por Arlindo, ao aceitar a versão da esposa e assumir sua mentira.

Na linha 33, Arlindo pede o turno de fala para que ele relate sua rotina e, na linha 37, Arlindo inicia seu relato voltado para Ronaldo, porém ele mostra dificuldades em expressar-se verbalmente (eu... eu tenho... eu não tomo eu tomo banho... sozinho). Nesse trecho, Arlindo volta seu olhar para baixo e faz uma pausa; retoma seu relato, ainda com o olhar voltado para baixo, e logo faz outra pausa mais longa, voltando-se depois para Ronaldo e continuando. Na ocorrência de outra dificuldade em expressar-se, Arlindo volta seu olhar novamente para baixo e conclui seu relato olhando para o médico.

Neste momento, o direcionamento de olhar de Arlindo indica suas dificuldades em manter seu relato. Nos obstáculos de sua fala, seu olhar se volta para baixo e na possibilidade da continuação do relato, seu olhar se volta para seu interlocutor-alvo (o médico), isso mostra que o direcionamento do olhar indica como Arlindo desenvolve sua atividade de narrar.

Sendo assim, o desenvolvimento do relato possui dois momentos que se alternam durante o turno de Arlindo:

1. atividade verbal + olhar voltado para o médico
2. pausa + olhar voltado para baixo

Esses dois momentos são retomados na medida em que Arlindo continua com o turno de fala. São retomados na ordem: olha p/ RON – olha p/ baixo – olha p/ RON – olha p/ baixo – olha p/ RON.

Infere-se, a partir disso, que ambos os momentos constituem uma atividade narrativa. Arlindo não interrompe sua atividade narrativa nos momentos de pausa, pois logo na sequência volta seu olhar para o médico novamente e continua seu relato verbalmente. Isso pode ser confirmado na medida em que nenhum dos participantes da interação toma o turno de Arlindo.

O direcionamento do olhar serve então como uma indicação dos momentos de seleção do interlocutor para continuação verbal do relato ou dificuldade de expressão verbal (quando voltado para baixo).

A seguir, analisamos mais um excerto que reforça a importância dos recursos corporificados nos relatos pessoais e subjetivos contados por pacientes com Alzheimer.

*Excerto 02: Dona Isabel e o seu querer ir para casa com um gesto de esconder a face*

Nesta situação interacional estão presentes os participantes sob o pseudônimo de: Isabel, diagnosticada com Doença de Alzheimer em grau moderado; Mariana, sua filha e acompanhante na consulta; Julia, sua neta que também acompanha na consulta; Taís, médica. A interação acontece em um consultório, a paciente e sua neta estão corporalmente lado a lado e voltadas frente a frente com a médica que está atrás da mesa. A filha está fora do enquadre da câmera e os demais participantes se encontram no foco da filmagem (ver figura 3).

Vejamos essa interação abaixo:

**Excerto:** consulta\_ambulatorio6\_CONSULTA TESTE 09

**Participantes:** paciente/Isabel (ISA); Acompanhante e filha/Mariana (MAR); médico/Taís (TAI), neta/Juliana (JUL)

**Duração:** 00:18:09.000 – 00:20:00.750 (1min51s)

**Transcritor:** XXXX

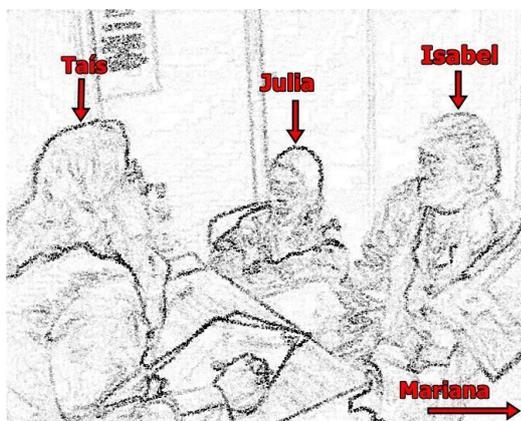
**Data registro:** 20/6/2006

**Data transcrição:** 27/11/2018

**Símbolos dos gestos:** \* ISA; JUL - sem transcrição; % TAI; MAR - sem transcrição

**Olhar:** & isa; # tai

**Figura 3** – Posição inicial das participantes e ambiente interacional



**Fonte:** Captura de tela do ELAN

01 TAI &é// (.) então tá bom\  
02 isa &olha p/ tais--->  
03 (1.2)  
04 TAI é::: onde que a senhora está//&  
05 isa ----->&  
06 (.)  
07 ISA &eu estou num hospital\ &  
08 isa &olha p/ um ponto à esquerda&  
09 (.)  
10 TAI &i:sso\ hospital (.) esse hospital fica onde//&  
11 isa &olha p/ tais----->&  
12 &(0.6)  
13 isa & olha p/ prontuário--->  
14 ISA são paulo&  
15 ----->&  
16 &(0.7)  
17 isa &olha p/ tais--->  
18 TAI i:sso\ (1.0) e ele fica em que estado//&  
19 ----->&  
20 &(0.4) &  
21 isa &olha p/ um ponto à esquerda&  
22 ISA &pernambuco &  
23 isa &olha p/ tais&  
24 (.)  
25 TAI %óh/ %  
26 tai %abre as palmas das mãos%  
27 ISA \*é não (.) é não é não é não ((rindo)) &  
28 isa \*leva as duas mãos ao rosto--->  
  
acompanhante-> &olha p/  
29 TAI desde& quando são paulo fica no estado de pernambuco//  
30 isa ---->& olha p/ tais--->  
31 ISA ((rindo)) ah xx xx xx eu gosto muito de pernambuco  
32 TAI ã:n/ mas que estado que fica são paulo//\* &

----->\*

----->&

33           **&(0.4)**

34    isa    &olha p/ um ponto à esquerda--->

35    **ISA    pernambuco& (.) não é//**

36    isa    ----->& olha p/ tais--->

37    **TAI    que estado que a senhora mora no brasil//**

38    **(.)**

39    **ISA    eu& moro em pernambuco&**

40    isa    ->& olha p/ baixo---->&

**&(.)**

41    isa    &olha p/ tais--->

42    **TAI    %não/ a senhora não mora em pernambuco% (.) a senhora**

43    tai    %acena negativamente c/ a cabeça----->%

**não mora mais lá/ a senhora nasceu lá/**

44    **(0.4)**

45    **ISA    nasci e moro (.) e estou aqui só a passeio**

46    **(.)**

47    **TAI    %((rindo)) ah é//**

48    tai    %acena positivamente c/ a cabeça%

**então #a senhora está a passeio# aonde//**

49    tai           #olha p/ acompanhante--->#

50    **ISA    hahaha& são paulo**

51    isa    ----->& olha p/ baixo--->>

Este excerto é uma continuação das perguntas do teste MMS. Taís, a médica, faz uma pergunta para Isabel e ela começa respondendo de forma esperada, como pode ser notado pelos marcadores nos turnos de Taís (“isso”).

Na sequência, a médica pergunta: “é... onde que a senhora está?” e Isabel responde na linha 07: “eu estou num hospital”. Na linha 10, Taís confirma a resposta e parte para a próxima pergunta: “isso, hospital. Esse hospital fica onde?” e Isabel responde dizendo “são paulo”. Com mais uma resposta correta, a médica confirma e continua: “isso, e ele fica em que estado?”. Como resposta a essa pergunta, Isabel diz “Pernambuco”.

A resposta dada por Isabel causa uma resposta interativa verbal e não-verbal da médica, verbalmente com “óh” e gestualmente abrindo as palmas das mãos. Em resposta, Isabel leva as mãos ao rosto e produz repetidamente as palavras “é não” seguidas por riso. Aqui, Isabel parece perceber seu erro e o gesto de cobrir o rosto, escondendo a face, demonstra seu embaraço. Esse gesto anuncia a retomada de consciência que havia sido perdida por um instante durante a aplicação do teste.

Em seguida, Taís questiona Isabel buscando uma justificativa da resposta inadequada ao teste, interrompendo, portanto, a dinâmica do teste, mas ainda mantendo os pares de pergunta e resposta, com uma pergunta que não corresponde ao protocolo: “desde quando São Paulo fica no estado de Pernambuco? ”.

Essa pergunta desencadeia um relato pessoal de Isabel. Na linha 31, ainda com o gesto de esconder a face e rindo, Isabel conta à médica que gosta muito de Pernambuco: “((rindo)) ah... eu gosto muito de Pernambuco”. As mãos no rosto são mantidas até o final do relato de Isabel, indicando que este gesto acompanha um relato de teor subjetivo, já que suas mãos são retiradas apenas ao final do relato de Isabel e com a retomada da questão de Taís.

Taís insere, na linha 32, uma pergunta (“mas que estado que fica São Paulo?”) que apresenta agora algumas poucas reformulações de quando foi feita a primeira vez na linha 18 (“(...) e ele [São Paulo] fica em que estado?”). Essas duas perguntas geraram a mesma resposta dada por Isabel “Pernambuco”. Assim, Taís refaz a pergunta de uma forma mais pessoal, utilizando o pronome “senhora”: “que estado que a senhora mora no Brasil?”.

No entanto, quando Taís propõe uma nova estrutura da pergunta, a médica acaba por introduzir um novo campo de possibilidades de resposta e acaba, portanto, por gerar uma resposta diferente da esperada por ela. Isabel diz: “eu moro em Pernambuco”. Nas linhas 42 e 43, a médica nega intensamente a resposta dada por Isabel verbalmente (“não, a senhora não mora em Pernambuco, a senhora não mora mais lá, a senhora nasceu lá”) e gestualmente com um aceno negativo com a cabeça. O que é dito por Isabel, na linha 45, colabora com o entendimento de que ela tem consciência de onde está e, mais ainda, de onde veio e seu propósito na cidade em que se encontra no momento: “nasci e moro e

estou aqui só a passeio”. Aqui, Isabel demonstra uma consciência de sujeito que possui emoções e uma história para contar.

Taís, surpreendida com a resposta de Isabel, como vemos na linha 47 (“((rindo)) ah é?”), aproveita a indicação de que a paciente tem consciência da sua localização e pergunta: “ah é? Então a senhora tá a passeio aonde?” e a paciente responde rindo: “<((rindo)) São Paulo>”. O riso aqui, também reforça a ideia de que a paciente tem consciência da sua localização, de suas respostas e de sua história.

### **Discussão: memória e identidade**

Vimos nos dois excertos apresentados a representação da questão da memória.

No excerto 1, a memória pode ser vista de forma coletiva e compartilhada entre Arlindo e sua esposa Maria. Arlindo inicia o relato de suas atividades de rotina ao ser questionado pelo médico; contudo, Maria faz uma indagação que põe a afirmação de Arlindo em dúvida e na sequência relata sua versão da história. Maria, que compartilha suas vivências e, logo, suas memórias, com o marido, adquire o papel de avaliadora do que é dito por Arlindo. Em uma situação interacional em que normalmente o paciente detém o papel de falar sobre si, quando um acompanhante está presente, aparecem momentos como este, em que alguém fala pelo paciente, e uma avaliação é posta no lugar do que poderia vir a ser uma narrativa contada pelo próprio indivíduo com Alzheimer. Mas, ainda que posta essa situação, Arlindo procura explicar sua “mentira” relatando uma de suas atividades. Neste momento de narração, mesmo com sua fala fragmentada e lapsos de memória, Arlindo detém o turno de fala por um considerável período de tempo e se propõe a contar detalhes pessoais de seu cotidiano.

No excerto 2, podemos verificar uma memória identitária representada no relato de Isabel, ela coloca muito bem o desejo do “querer ir para casa”. Quando Taís desvia do protocolo e reformula a pergunta de uma forma pessoal, ela redireciona a conversa para a diferenciação entre “o lugar onde moro” e “o lugar onde estou” e a partir daí que Isabel responde “*nasci e moro e estou aqui só a passeio*”, se referindo a Pernambuco como o lugar em que mora e São Paulo como o lugar em que está apenas a passeio. Além disso, o relato subjetivo de Isabel (“((rindo)) ah... eu gosto muito de Pernambuco”), enfatizado pelo gesto de esconder a face, ressalta ainda mais seus sentimentos em relação a cidade em que diz morar, reforçando a ideia de que a “casa que quer voltar” representa um lugar

de importância, onde provavelmente ela construiu parte de sua história e possui grande significado para ela.

### Conclusão

Neste artigo discutimos a importância de uma análise que leva em consideração os aspectos corporificados em interações envolvendo sujeitos diagnosticados com Doença de Alzheimer em situação de consulta clínica em que emerge um relato pessoal.

Partimos de uma discussão breve entorno da questão da memória, das narrativas e das consultas clínicas como situação interativa. Na sequência, foram apresentados dois excertos de consultas clínicas, uma consulta livre e uma consulta com aplicação de teste para avaliação do estado neuropsicológico (MMS), para demonstrar como os recursos multimodais são mobilizados na emergência de um relato pessoal.

No primeiro excerto, ressaltou-se o papel de avaliador do acompanhante em uma consulta clínica e como a memória compartilhada toma parte disso, além do direcionamento do olhar como recurso para selecionar o interlocutor e para demonstrar as dificuldades de expressão verbal enfrentados no momento do relato como forma de demonstrar o engajamento do sujeito com Alzheimer ao narrar um fato pessoal. No segundo excerto, ressaltou-se como um relato pessoal acompanhado de um gesto de esconder a face pode demonstrar marcas de identidade através do desejo de querer ir para casa.

### Referências

ANTAKI, Charles. **Personalised revision of 'failed' questions**. *Discourse Studies*. 4 (4), p. 411-428, 2002.

EVERY, C.; ANTAKI, C. Conversational devices in stories turning on appearance versus reality. *Text*, 17 (1), p. 1-24, 1997.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, p. 74-87, 2005.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA*, 31-especial, p. 96-126, 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica. In RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L (org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, p. 11-54, 2001.

COHEN, L.; LEIBING, A. **Thinking About Dementia: Culture, Loss, and the Anthropology of Senility**. Rutgers University Press, 2006.

CRUZ, F. M. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA): corpo, linguagem e mundo material. **Revista Calidoscópico/UNISINOS**, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2018.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer**. 312 fls. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2008.

FERIANI, D. Rastros da memória na doença de Alzheimer: entre a invenção e a alucinação. **Revista de Antropologia USP**. São Paulo, online, v. 60, n. 2, p. 532-561, 2017.

FOLSTEIN, M.F.; FOLSTEIN, S.E.; MCHUGH, P.R. Mini Mental State. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. **Journal of Psychiatric Research**. v. 12, pp. 189-98, 1975.

GLENN, P. **Laughter in interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HAAKANA, M. **Laughing matters: A conversation analytical study of laughter in doctor-patient interaction** (Unpublished doctoral dissertation). Department of Finnish Language, University of Helsinki, 1999.

HOUTKOOP-STEENSTRA, Hanneke. Probing Behaviour. In Semi-standardised Survey Interviews, **Quality and Quantity**. v. 30, p. 205-30, 1996.

HYDÉN, L. Storytelling in dementia: embodiment as a resource. **Dementia: sage journals**, 12(3), p. 359-367, 2013.

KITWOOD, Tom. **Dementia reconsidered: the person comes first**. New York: rethinking ageing, 1997.

LEIBING, A. Doença de Alzheimer: (um)a história. **Informação Psiquiátrica**, Rio de Janeiro, v. 17, n.1, p. s4-s10, 1998.

MARLAIRE, C. L.; MAYNARD, D. Standardised Testing as an Interactional Phenomenon. In: **Sociology of Education**, v. 63, p. 83-101, 1990.

\_\_\_\_\_. Good Reasons for Bad Testing Performance: The Interactional Substrate of Educational Testing. **Qualitative Sociology**, v. 15, p. 177-202, 1992.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. **Journal of Sociolinguistics**, 20(3), p. 336-366, 2016

MORATO, E. M. Referenciação metadiscursiva no contexto das afasias e da Doença de

Alzheimer. **Letras de Hoje**, v. 47, p. 45-54, 2012.

MORATO, E. M.; SIMAN, J. H. Metáforas da Doença de Alzheimer: entre o metadiscorso científico e a vida cotidiana. **Investigações** (Online), v. 28, p. 1-27, 2015.

NEVILE, M. The embodied turn in research on language and social interaction. **Research on Language and Social Interaction**, v. 48 (2) p. 121-151, 2015.

NOVAES-PINTO, R. C. O normal e o patológico nas Afasias: Um a reflexão à luz dos estudos discursivos e do conceito de “média-típica”. In: **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Universidade de Évora, p. 118-134, 2010.

SUCHMAN, L.; JORDAN, B. Interactional troubles in face-to-face survey interviews. **Journal of the American Statistical Association**. Vol. 85, nº 409, Review Paper, March 1990.

WITTENBURG, P et al. **ELAN**: a professional framework for multimodality research. In: Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006) p. 1556-1559, 2006.

## Anexos

### Notação de transcrição

MONDADA, L. *Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. Journal of Sociolinguistics*, 20(3), p. 336-366, 2016.

#### Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos linguístico-verbais

xxx	Segmento ininteligível	
&	continuação do turno de fala pelo mesmo locutor após uma quebra da linha de transcrição	
(.)	micro pausas, inferiores a 0, segundos, não medidas	
(0.4)	pausas	medidas com ajuda do software ELAN versão 4.9.4
=	fala colada	visualizadas com ajuda do software ELAN versão 4.9.4
:	alongamento silábico	medidos com ajuda do software ELAN versão 4.9.4
.h	marca a inspiração do locutor	
/	entonação ascendente	
\	entonação descendente	
//	entonação de pergunta (ascendente)	
maIÚSCULA	volume forte de voz	
° °	volume baixo, murmúrio de voz	
< >	Delimitação das descrições entre parênteses	
((descrição))	descrição de ações ou aspectos interacionais	

42

#### Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos gestuais-corporificados

+-----+	indicação do início e do fim da ação/gesto em relação à fala	visualizadas com ajuda do software ELAN versão 4.9.4
*	os símbolos gráficos indicadores de ação/gesto posicionados no momento em que são realizados com relação à fala	visualizadas com ajuda do software ELAN versão 4.9.4

---->01	continuação da ação/gesto até a linha indicada do excerto	visualizadas com ajuda do software ELAN versão 4.9.4
----->>	continuação da ação/gesto até o fim do excerto	visualizadas com ajuda do software ELAN versão 4.9.4

## MEMORY AND IDENTITY: FRAGMENTS OF PERSONAL NARRATIVE OF PATIENTS WITH ALZHEIMER IN CLINICAL CONSULTATIONS

### ABSTRACT

The present article analyzes two interactions that occur in a clinical consultation situation in which a doctor, a patient diagnosed with Alzheimer's disease and a patient's companion are present. As a methodology, we started with the technique of videoanalysis of clinical consultations present in a corpus of varied interactions of people with Alzheimer's, the Corpus Alzheimer's Disease, Language and Interaction (DALI) (CRUZ, 2008); we selected and transcribed, with a software named ELAN (WITTENBURG et al., 2006), a free clinical consultation and a consultation with a neurocognitive evaluation test. With data analysis, we seek to investigate the role of the body from a multimodal perspective of social interaction (MONDADA, 2016, CRUZ, 2018). We obtained as a result of analysis, the evidence of reports that seem a priori confused, fragmented and/or meaningless are reports that express a narrative activity of engagement of people with Alzheimer's in the interaction and that when analyzed considering the embodied aspects constitute moments of production of narrative elements. In addition, we examined how the subject of shared memory (BOSI, 1994) and the “wanting to go home” (FERIANI, 2017) appeared in each interaction.

**Keywords:** Alzheimer; memory; narrative; embodied interaction.

Enviado em 08/11/2019

## **A INTERSECCIONALIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE DA PESSOA SURDA E NEGRA NO ÂMBITO ESCOLAR**

**Monique Albuquerque Ferreira  
Marcos Antonio Galhardo  
Pedro Miranda Junior**

### **RESUMO**

A preocupação com a construção e o fortalecimento do campo da educação inclusiva norteou o presente estudo, o qual pretende propor uma reflexão sobre a interseccionalidade das experiências dos sujeitos Negros e Surdos no ambiente escolar. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo bibliográfico, com apresentação de teorias relacionadas com o currículo escolar e a construção das identidades de sujeitos negros e surdos no contexto social brasileiro. Como base teórica, nos apoiamos nas contribuições de Perlin (1998) e Munanga (2009) para compreender as particularidades das experiências dos sujeitos pertencentes aos grupos em questão. Das reflexões suscitadas destacamos a potencialidade que o espaço escolar tem para ampliar discussões, desconstruir preconceitos e contribuir com novas pesquisas que abordem a diversidade sociocultural.

**Palavras-chave:** Surdos; Negros; Currículo; Educação Inclusiva.

### **Introdução**

A motivação para o desenvolvimento do presente trabalho surgiu a partir do estudo e preocupação sobre a construção de escolas verdadeiramente inclusivas. Por meio de leituras, vivências e discussões em grupo no programa de mestrado profissional em ensino de ciências e matemática, vieram à tona inquietações sobre temas relacionados com a atuação do sistema escolar para o desenvolvimento de cidadãos plurais na perspectiva de uma sociedade multicultural.

O interesse em estudar a identidade de um indivíduo surdo e negro surgiu a partir da discussão e dos pontos em comum de dois projetos de mestrado em desenvolvimento, um que aborda a inclusão de pessoas surdas, e outro, sobre a marginalidade imposta às pessoas negras no contexto social brasileiro atual. A sensibilidade na observação da exclusão de sujeitos, nos levou a buscar um aprofundamento acerca da interseccionalidade das identidades sociais de pessoas surdas e negras na sociedade e, sobretudo, no âmbito escolar.

**A INTERSECCIONALIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE DA PESSOA SURDA E NEGRA NO ÂMBITO ESCOLAR**

MONIQUE ALBUQUERQUE FERREIRA  
MARCOS ANTONIO GALHARDO  
PEDRO MIRANDA JUNIOR

O termo interseccional foi, inicialmente, evidenciado no campo de pesquisas de gênero, em meados de 1960, quando estavam em pauta as discussões sobre as formas de opressão causadas pelo sexismo e pelo racismo. Ambos os termos possuem origem norte-americana, e foram criados para justificar e pressupor a supremacia de um grupo (nesse caso, homens e brancos) sobre outro (mulheres negras) (KERNER, 2012). Sendo assim, nos baseamos no pensamento dessa autora para compreender os tipos de relações que podem existir entre as minorias, e depois, transpor o conceito de interseccionalidade aos grupos de pessoas negras e/ou surdas.

Kerner (2012) nos indica quatro caminhos para compreendermos as relações entre grupos considerados minoritários, sendo eles o estabelecimento de: 1 - semelhanças; 2 - diferenças; 3 – ligações; e 4 - cruzamentos, entrelaçamentos ou intersecções.

Apropriando-se dos conceitos apresentados, podemos considerar que o primeiro (1) caminho corresponde aos aspectos centrais dos mecanismos que naturalizam as características da exclusão. Por exemplo, considerar que mulheres são mais adaptadas ao serviço doméstico e os/as afrodescendentes a exercer funções braçais no mercado de trabalho. O mesmo acontece no grupo de pessoas surdas, realizando funções de menor prestígio social.

A perspectiva das diferenças nos aponta um caminho (2) que considera a existência de um teor central nas propostas de exclusão, mas que diferencia os indivíduos dentro de um mesmo grupo. Por exemplo, dentre um grupo de mulheres, os dados indicam que 39,6% das mulheres negras brasileiras estão inseridas em situações de trabalho precárias, com remuneração menor que as mulheres brancas (IPEA, 2016). No caso dos indivíduos surdos e negros, Furtado (2012), em uma pesquisa direcionada a pensar nas narrativas de surdos negros, evidencia que estes não percebem uma dupla diferença ocorrendo simultaneamente. Nesse sentido, a exclusão ocorre nas duas vertentes do ser surdo e do ser negro, de maneiras distintas.

O terceiro caminho é direcionado ao pensamento de preocupações reprodutivas, inicialmente, racista de manter uma homogeneidade, para justificar o impedimento de relações capazes de alterar a supremacia dos grupos dominantes. Ligações desse tipo originam um complexo biopolítico, que se levado ao extremo, pode originar políticas nazistas de extermínio (KERNER, 2012). Os sujeitos surdos foram, historicamente, em

diferentes culturas tratados de forma diferenciada, sendo até mesmo exterminados por serem considerados incompletos e incapazes (CONRAD, 2011).

O último caminho (4) nos aponta para os conceitos que nos permitiram delimitar o presente estudo. O entrelaçamento das identidades dos sujeitos negros e surdos. A interseccionalidade corresponde a uma categoria de análise que considera as estruturas sociais, os significados históricos, as relações de poder e de identidade (KERNER, 2012). Neste sentido, o termo intersecção, segundo Kerner (2012, p. 55):

Serve como símbolo para todas as formas possíveis de combinações e de entrelaçamentos de diversas formas de poder expressas por categorias de diferença e de diversidade, sobretudo as de "raça", etnia, gênero, sexualidade, classe/camada social, bem como, eventualmente, as de religião, idade e deficiências.

Levantamentos recentes indicam que os estudos com enfoque racial na área da surdez ainda são reduzidos, e as discussões desta temática teve início em 2008 (MIRANDA, 2018). Segundo essa autora, esse fenômeno foi resultado da organização da militância nascida no interior do movimento surdo que reivindicava por demandas identitárias. O principal acontecimento que desencadeou a multiplicação das discussões sobre reconhecimento e inclusão de indivíduos surdos foi a promulgação da Lei 10.436/12, possibilitando a organização da comunidade em torno de uma língua comum (MIRANDA, 2018).

A legislação assegura o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua natural do surdo e estabelece o seu uso como primeira língua, proporcionando autonomia e promovendo sua participação na sociedade (BRASIL, 2002). Conforme indica Miranda (2018), tal reconhecimento contribuiu para o surgimento de eventos direcionados à comunidade surda e algumas discussões com recorte racial ocorreram para pensar na especificidade dessas experiências.

No que diz respeito ao debate acadêmico, a produção pode ser considerada escassa. Desde a promulgação da lei, de acordo com Miranda (2018), foram desenvolvidas apenas três dissertações de mestrado abordando a intersecção das questões de raça e surdez. Um ponto que desperta problematizações, principalmente se levarmos em consideração o fato de existir uma população expressiva de pessoas negras e/ou surdas no Brasil. Sendo assim, justificamos o desenvolvimento do presente estudo por meio das

problematizações e das necessidades de refletir sobre os entrelaçamentos acerca de temas, geralmente esquecidos, inclusive por motivos discriminatórios.

### **Percurso metodológico**

Com a intenção de compartilhar nossas inquietações e dar visibilidade ao tema, nosso **objetivo** consiste em **propor uma reflexão em relação à interseccionalidade das experiências de sujeitos Negros e Surdos no contexto escolar**. Para atender ao objetivo proposto, o estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, a qual se caracteriza por buscar um entendimento das questões que são influenciadas pelo contexto sócio-histórico-cultural em que as ações humanas ocorrem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O contexto a ser analisado possui uma perspectiva conceitual da construção de identidades comuns, causando implicações na vida escolar, tanto para as pessoas negras quanto para pessoas surdas. Neste sentido, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico para elucidação de conceitos que permitam a compreensão do entrelaçamento entre os dois grupos. Os nossos questionamentos nos direcionaram à leitura de autores/as como: Perlin (1998), para a compreensão das especificidades da identidade social da pessoa surda; Skliar (1997) que corrobora com a discussão sobre a relevância da Língua Brasileira de Sinais no processo de construção identitária da pessoa surda; Munanga (2009) e Moreira (2010) que nos auxiliaram na exploração de conceitos acerca das particularidades de ser negro/a no Brasil e sobretudo no âmbito escolar. Por fim, abordaremos conceitos referentes ao currículo escolar e legislações que, em tese, garantem a inclusão e a autonomia desses sujeitos.

### **A identidade social da pessoa surda**

Inclusão dos surdos tem sido tema frequente nas discussões e reflexões acerca de suas especificidades no que tange sua comunicação e a falta dela no processo de formação do sujeito surdo. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde de 2013 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), estima-se que mais de 2 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva o que representa 1,1 % da população do país. Segundo esta pesquisa, a deficiência auditiva foi a única que apresentou resultados estatisticamente diferenciados por cor ou raça: a proporção para os brancos (1,4%) foi superior à observada para os pretos e pardos (0,9% em ambos).

Uma das conquistas para a comunidade surda foi o sancionamento da lei 10.432/02 que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002). De modo a ampliar as formas de comunicação, esses recursos podem ser desde materiais tecnológicos, passando pela linguagem gramatical específica, entre outros. Estabelecendo, assim, outra vertente no que se refere a visualidade do sujeito surdo na construção do seu “ser”, propiciando o desenvolvimento intelectual e promovendo sua participação efetiva na sociedade (CAMPELLO, 2008; PERLIN 1998).

Levando em consideração que a Libras é língua natural e oficial no território brasileiro, e que deve ser tida como um fator indispensável no processo inclusivo e na formação da identidade da pessoa surda, todos os órgãos públicos e todos os estabelecimentos educacionais, com determinação em lei (10.432/02) devem contemplar o atendimento à pessoa com deficiência (BRASIL, 2002). A aquisição de qualquer língua possibilita interações sociais legitimando suas aplicações em todos os contextos (PERLIN 1998).

De acordo com Souza (1998), as escolas, associações e centros educacionais para surdos impulsionaram fortalecimento do uso da Libras, possibilitando a esses sujeitos a reflexão do seu próprio discurso, proporcionando um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

Atualmente estamos vivenciando um momento histórico de ações sociais e políticas que fortalecem a visibilidade da comunidade surda. Arelado aos movimentos sociais o reconhecimento identitário dos surdos amplia reflexões e discussões no âmbito das pesquisas.

### **A identidade social da pessoa negra**

Quando pensamos em um recorte racial é possível trazer à tona a problemática dentro de questões que envolvem as desigualdades enfrentadas pelos indivíduos negros no Brasil. Desigualdades que são resquícios de um tipo de preconceito iniciado no século XIX com o colonialismo europeu, que afetou particularmente e agressivamente as populações do continente africano (GUEDES, 2018).

O Brasil é constituído pela maior população negra fora do continente africano e não atribui visibilidade - positiva - sobre a cultura afro-brasileira e, por conseguinte ao

negro (MOREIRA, 2010). Trata-se de uma complexa relação entre cor, raça e preconceito. No século XIX, as características físicas eram consideradas como um critério fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças, sendo a cor da pele o fator principal dessa divisão (MUNANGA, 2009). A concentração de melanina na pele foi usada como justificativa para dividir os seres humanos em três raças que resistem até hoje no imaginário coletivo: brancos, negros e amarelos. Além de outros critérios, como a forma do nariz, dos lábios e dos olhos, por exemplo (MUNANGA, 2009).

No século XX, diversas pesquisas demonstraram que, biologicamente, o conceito de raça não existe para os seres humanos, pois os patrimônios genéticos de dois indivíduos de um mesmo grupo racial podem ser mais distantes se comparados com os pertencentes a uma raça diferente. Sendo assim, cabe ressaltar, que o conceito de raça existe no sentido da construção social e, quando direcionada aos corpos de pele mais escura, os classifica como estúpidos e mais sujeitos a formas de dominação (MUNANGA, 2009). A discriminação enfrentada pelos indivíduos negros é resultado direto dessas ações, refletindo em diferentes esferas como educação, economia e acesso ao trabalho (MUNANGA, 2009).

Ser negro no Brasil é se deparar com estatísticas que indicam, por exemplo, que um jovem negro possui 147% mais de chances de ser assassinado quando comparado com brancos, amarelos e indígenas (IPEA, 2017). Compartilhando experiências de violência apenas por pertencer ao grupo negro, muitos desses jovens encontram-se em cárcere privado. A nossa sociedade apresenta uma quantidade expressiva de pessoas negras privadas de liberdade, cerca de 64% da população prisional são constituídas por jovens negros com ensino fundamental incompleto (INFOPEN, 2016). Uma problemática pautada no racismo, no preconceito e na nociva miscigenação que trouxe, entre outros problemas, as políticas de branqueamento da população e a marginalização do povo negro (MUNANGA, 2009). A problematização fica ainda mais consistente se considerarmos que racismo é crime no Brasil, conforme Lei 7.716 de 1989, regulamentando que “*Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes da discriminação de raça ou preconceito de raça, etnia, religião ou procedência nacional.*” Mesmo assim, o preconceito ainda é algo latente no Brasil, e acreditamos e isso é refletido também nas relações escolares, conforme apresentaremos na próxima seção.

### **Currículo – cultura escolar: a interseccionalidade das exclusões**

Caracteriza-se como função social e cultural da escola, o acesso aos conhecimentos que direcione os estudantes para além das experiências cotidianas. As aprendizagens escolares não acontecem no vazio. Existe uma intrínseca relação entre a cultura escolar e o exterior (SACRISTÁN, 2000).

Cabe ressaltar que, por maior que seja a liberdade dos professores/as na construção de sua prática pedagógica, devemos levar em consideração as orientações curriculares presentes no país. O currículo é construído por meio de uma prática educacional coerente e complexa, que envolve a escola em sua função social, visto que por meio dela se configura uma ligação com a sociedade (SACRISTÁN, 2000). Partindo desta premissa, a busca da igualdade é refletida na alteração dos currículos existentes, para diminuir os impactos das diferenças, sejam elas de raça, classe e acessibilidade.

O contexto educacional brasileiro é dominado pela cultura do ouvinte e do branco, que é privilegiado por esse sistema. O indivíduo pertencente ao grupo dominante não precisa se adaptar uma nova forma de linguagem. No Brasil, assim como afirma Moreira (2010), a educação é fruto de uma cultura eurocêntrica e ouvintista, onde os preconceitos são reproduzidos dentro da nossa sociedade. Ao realizar um aprofundamento na construção do indivíduo negro no âmbito escolar, Moreira (2010), evidencia que a representação desses indivíduos na escola, muitas vezes, ocorre apenas pela presença dos alunos negros em sala de aula. Não há uma abordagem que propicie a valorização da cultura de diferentes grupos étnicos, fortemente influenciado pela forma em que estão estruturados os currículos oficiais.

O que é pautado para ser ensinado como conteúdo escolar é orientado pelo currículo. Sacristán (2000) apresenta o conceito de currículo como campo de disputas. A própria origem da palavra, do latim *curriculum*, tem um significado relacionado à linha de chegada, e sempre esteve atrelado a disputas de interesses, ideologias e políticas (SACRISTÁN, 2000). Nesta perspectiva, a escola funciona dentro de um mecanismo de exclusão das classes dominadas. Segundo Silva (1999), o currículo da escola se baseia na cultura e linguagem da classe dominante, em que as crianças dessa classe têm maior facilidade em compreender os códigos, pois sempre estiveram imersas e privilegiadas nesse sistema (SILVA, 1999).

Ainda de acordo com Silva (1999), somos direcionados ao multiculturalismo, apontando que as desigualdades na educação não podem ser examinadas exclusivamente pelo viés da dinâmica de classes. O conceito de uma sociedade multicultural serve para nos mostrar que os currículos escolares devem ser adaptados para propiciar a busca por igualdade e diminuição dos impactos das diferenças, sejam elas de raça, gênero, sexualidade e/ou acessibilidade. Para isso, existem leis que amparam os indivíduos, dos grupos em questão, no contexto educacional. Vale ressaltar que, todas as determinações legais citadas podem ser consideradas recentes em relação a dimensão e a profundidade da problemática.

No sentido de garantir igualdade e respeitar a diversidade dos sujeitos surdos, a lei 10436/02 no contexto educacional, garante em seu artigo quarto o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, promovendo a sua difusão e contribuindo para ações igualitárias entre as diversidades. No que diz respeito ao contexto da pessoa negra, a lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de educação artística, literatura e história (BRASIL, 2003). Uma forma de combater e minimizar as diferenças vivenciadas em todas as esferas da sociedade.

### **Considerações finais**

Com base neste estudo e, em outros trabalhos realizados em torno desta temática, consideramos que o currículo escolar é baseado na cultura e na linguagem de um grupo dominante, a educação é fruto de cultura **racista** e **ouvintista**. Sendo assim percebe-se a existência de dois grupos sociais distintos que compartilham de situações de invisibilidade. As disciplinas escolares são marcadas pela ausência de elementos significativos para a representatividade desses sujeitos. Acredita-se que o espaço escolar deve ser utilizado para ampliar discussões, desconstruir preconceitos e contribuir com novas pesquisas que abordem a diversidade sociocultural. Faz-se necessário o movimento contrário à naturalização da marginalização de seres humanos, seja por gênero, relações étnicas, crenças religiosas, sexualidade ou deficiências. Assim como nos ensina Freire, (1996, p. 35): “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente, se

acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”, mesmo com todos os padrões racistas e ouvintistas, impostos pela sociedade, o professor tem o papel de desconstruí-los e se reconstruir para os valores de uma sociedade mais justa e igualitária.

Cabe ressaltar que não estamos defendendo a posição de que os motivos para discriminação possuam as mesmas consequências, cada grupo vivencia as situações de preconceito de uma forma particular. E, além disso, os seres humanos são extremamente diversos, por isso mesmo, devemos construir uma educação plural e que leve em consideração esses aspectos.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **INFOPEN**. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, 2016.

CONRAD, Katia Regina. Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Edição nº 08, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GUEDES, W. A. Políticas de ação afirmativa: agência para a população negra no Brasil. **Revista da Associação de pesquisadores/as negros/as (ABPN)**, 10 ed. p. 159 – 181, 2018.

IBGE - **Pesquisa nacional de saúde - 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA - **Mulheres e Trabalho: breve análise do período 2004 – 2014**. Nota técnica, n.24. Brasília: Ipea, 2016.

\_\_\_\_\_. **Democracia Racial e homicídios de jovens negros na cidade partida**. Textos para discussão. Brasília: Ipea, 2017.

A INTERSECCIONALIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE DA PESSOA SURDA E NEGRA NO ÂMBITO ESCOLAR

MONIQUE ALBUQUERQUE FERREIRA  
MARCOS ANTONIO GALHARDO  
PEDRO MIRANDA JUNIOR

KERNER, Ina. **Tudo é interseccional?** Sobre a relação entre racismo e sexismo. Dossiê Teoria e Crítica. Novos Estudos, 2012.

MIRANDA, Viviane Marques. Surdez com recorte racial: estado da arte no Brasil de 2012-2017. **Revista Educação Especial**: São Paulo, 2018.

MOREIRA, Eryson. **A construção do indivíduo negro no âmbito escolar**. I Encontro de História do Centro de Artes, Humanidades e Letras; 18 a 21 de outubro de 2010.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: Skliar, C. ( Org.). Educação e exclusão : Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. ( Cadernos de autoria, 2)

## **INTERSECTIONALITY: A REFLECTION ON THE IDENTITY OF THE DEAF AND BLACK PEOPLE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

### **ABSTRACT**

Concern with the construction and strengthening of inclusive education guided the present study. The research aims to propose a reflection on the intersectionality of the experiences of Black and Deaf subjects in the school environment. This is a qualitative study of the bibliographic type, through the presentation of theories related to the school curriculum and the construction of identities of black and deaf subjects in the Brazilian social context. As a theoretical basis, we rely on the contributions of Perlin (1998) and Munanga (2009) to understand as particularities of the experiences of the subjects belonging to the groups in question. The reflections raised highlight the potential that the school space has to broaden discussions, deconstruct prejudice and contribute to new research that addresses a sociocultural diversity.

**Keywords:** Deafs; Blacks; Curriculum and Inclusive Education.

## CRIANDO NUTRIENTES, RECICLANDO IDEIAS: CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO DOS ALUNOS DA EJA DE SANTO ANDRÉ (SP)<sup>10</sup>

Denilson Rodrigues Batista<sup>11</sup>  
Daniel Soares da Silva<sup>12</sup>

### RESUMO

Uma forma de lidar com o aprendizado em Ciências, sua linguagem e conceitos é usar recursos didáticos diferenciados, promovendo o letramento científico. Com esse propósito, e considerando a vivência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, buscou-se tais aspectos por meio do cultivo da horta ao eixo Educação Ambiental. Essa prática na educação básica deve ser um elemento presente e transformador, capaz de sensibilizar as pessoas e orientá-las para uma consciência ambiental global. Além disso, por tratar de diferentes processos de diversas áreas do conhecimento, pode ser entendido como um elemento aglutinador ou problematizador quando lidamos com os fenômenos naturais, sociais e inter-relacionais envolvidos. O estudo foi realizado em uma escola de Santo André, no período de março a junho de 2018, com alunos da EJA do Ensino Fundamental II, com idades entre 16 e 71 anos, na disciplina de Ciências. Foram dois momentos de coleta de dados por questionários: antes, com 39 participantes e, depois, com 32 participantes, como forma de mensurar os aprendizados referentes ao tema após implantação e condução da horta escolar. Com o desenvolvimento das atividades, percebemos uma movimentação em relação à percepção e apreensão dos conteúdos, assim como notamos a expressão de novos vocabulários.

**Palavras-chave:** Educação básica, Meio ambiente, Cultivo.

### Introdução

Este trabalho busca relatar os resultados de um estudo realizado com alunos de uma escola municipal de Santo André - SP, da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II, no âmbito da disciplina de Ciências, no período de março a junho de 2018. Teve como objetivo a investigação das múltiplas aprendizagens

---

<sup>10</sup> Trabalho de conclusão de curso desenvolvido no âmbito da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no IFSP, campus São Paulo.

<sup>11</sup> Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática/ Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus São Paulo). [denilson.robotista@gmail.com](mailto:denilson.robotista@gmail.com).

<sup>12</sup> Doutor em Filosofia (UNIFESP)/ professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus São Paulo). [daniels@ifsp.edu.br](mailto:daniels@ifsp.edu.br).

e diversos conteúdos que se abordam e tecem todo o processo da confecção e da manutenção de uma horta na escola por meio do ensino de Ciências.

Esse estudo se torna mais pertinente quando se constata alguns dos diferentes aspectos que caracterizam as formas tradicionais de ensino. De fato, os moldes conteudistas e métodos tradicionais não dão mais conta das demandas que se apresentam na percepção de uma ensinagem (ensino-aprendizagem) significativa. Há a necessidade de um mediador que possibilite processos que fomentem a compreensão mínima das condições teórico-globais. São diversas as abordagens teóricas e práticas que visam a construção de uma educação que envolva aprendizagens significativas e que compreenda todos os aspectos da formação integrada à cidadania e ao acesso ao conhecimento como facilitador de entendimento e transformação da realidade.

Segundo Anastasiou (2004), nesse processo de ensinagem as estratégias devem ser selecionadas dentro desse contexto, pois cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas. De fato, em uma perspectiva tradicional se observa a exposição de conteúdos difíceis de serem compreendidos pelos alunos e estratégias docentes que resultam em processos de memorização. Segundo Anastasiou (2004) e Charlot (2001), uma perspectiva se reelabora a partir das noções de saberes do sujeito que aprende, do sujeito que ensina e da plasticidade em que se emprega a prática de ensino-aprendizagem.

Conforme Arantes (2003), a educação tem seu núcleo na formação integral do sujeito e sua cidadania, de forma que, no planejamento curricular e nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, deve-se considerar, dentre outras, as dimensões cognitiva, afetiva, interpessoal e sociocultural das relações humanas. Nesse sentido, utilizaremos tais visões pedagógicas que nos auxiliam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem em que os conceitos investigados no ensino de Ciências na EJA, por meio da utilização de um recurso didático diferenciado, possam ser pautados em teorias científicas, como também na vivência dos alunos. Isso se deu com o uso de ferramenta pedagógica lúdica e vivencial para tornar a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. O cultivo de horta no ensino de ciências da EJA foi uma estratégia didática que propiciou o trabalho em equipe e mediações de saberes entre alunos e professores.

Conforme Guimarães *et al.* (2009), as ações de pesquisa em Educação Ambiental (EA) na EJA são importantes fomentadores de transformação social. De fato, nessa modalidade, a maioria dos sujeitos é composta por homens e mulheres que, tendo se evadido da escola formal, possuem pouca escolarização, os quais são ainda oriundos de

classes sociais em situação de vulnerabilidade socioambiental<sup>13</sup>. Diante dessa realidade, a EA surge como processo de formação da cidadania ecológica e é prioritária uma mudança de hábitos e costumes, pois é preciso educar para conservar e preservar. Desta forma, a educação possibilita uma sociedade mais avançada, justa e consciente da necessidade de enfrentar a grave crise ambiental para garantir a sustentabilidade do planeta (Guimarães *et al.*, 2009).

Nesse sentido, os trabalhos de EA na EJA podem servir para estimular práticas que permitam aos estudantes uma tomada de consciência da crise socioambiental, favorecendo uma reflexão que possa transformar suas relações com a natureza, voltando-os para a sustentabilidade do meio ambiente e da qualidade de vida. Isso pode ocorrer por meio do cultivo da horta na EJA, na medida em que pode se mostrar uma maneira mais prazerosa e efetiva de aprendizagem.

### **Fundamentação teórica**

A vivência da relação entre teoria e prática no dia a dia traz aos alunos a possibilidade de uma aproximação dos territórios de saber de cada área, em sua constituição de vocabulários e métodos (Rosito, 2003). E, ainda, a realização de experimentos na escola não garante a formação de cientistas, pois se diferenciam quanto aos objetivos. Izquierdo *et al* (1999) defendem o uso de perguntas como: “O que está sendo feito?” e “O que ocorreu?”. No decorrer do processo de planejamento, o docente deve se ater às possibilidades de respostas que possam explorar os fenômenos envolvidos no conteúdo científico que se ensina.

Para conduzir as escolas de maneira contextualizada e padronizada a respeito da EA, surge em 1995, por ação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1995). Nos anos seguintes, o MEC publica as versões finais dos PCN para o ensino fundamental, do 1º ao 5º anos (Brasil, 1997a) e do 6º ao 9º anos (Brasil, 1998a). Os PCN refletem a importância que a sociedade manifesta a respeito da questão ambiental, uma vez que o futuro da

---

<sup>13</sup> Por esse conceito entende-se “a vulnerabilidade decorrente dos riscos a que estão submetidos em função de preconceitos e desigualdades econômicas na sociedade.” (GUIMARÃES *et al.*, 2009, p. 2). Sendo, ainda, entendido como: “a situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive.” (LOUREIRO *et al.*, 2008, p.18).

humanidade depende da relação entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais, motivo para se incluir a temática do Meio Ambiente como tema transversal nos currículos escolares, permeando toda prática educacional (Brasil, 1997b). Nesse sentido, os trabalhos em EA devem abordar o tema meio ambiente por meio de um processo educativo que inclua também a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias obtendo, desse modo, mudanças significativas de comportamento e, com essa concepção, a EA é algo essencialmente oposto ao adestramento ou à simples transmissão de conhecimentos científicos, constituindo-se num espaço de troca desses conhecimentos, de experiências, de sentimentos e energia (Brasil, 1998b). O Programa Nacional de EA (ProNEA) é estabelecido, e apresenta como objetivos os atos de promover processos de EA voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis. Além de fomentar processos de formação continuada em EA, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade (Brasil, 2005).

A EA deve ser abordada nas escolas a partir do contexto local, pois, segundo Guimarães (1995), a mesma se apresenta com caráter interdisciplinar e orientada para a resolução de problemas locais, sendo, assim, formadora da cidadania e transformadora de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos – valores éticos e relações que integram ser humano, sociedade e natureza – e conhecimento. A prática da EA na educação básica deve ser um elemento presente e transformador, capaz de sensibilizar as pessoas e orientá-las para uma consciência ambiental global.

No currículo do ensino de Ciências, a EA aparece em todos os ciclos de ensino, na perspectiva de levantar questões que possibilitem acesso ao diálogo sobre as noções de vida nas relações homem-sociedade-natureza. Mas como colocar isso em prática? Uma ideia simples e bastante eficaz é o cultivo de hortas. Segundo Pimenta e Rodrigues (2011) a horta no ambiente escolar é um laboratório vivo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar de forma contextualizada, auxiliando o ensino-aprendizagem e estreitando relações com o trabalho cooperado entre os envolvidos.

Para Oliveira *et al* (2014), uma das principais preocupações da atualidade é a consciência ambiental e o interesse em praticar a EA, sendo que a função do mediador é a de extrapolar as visões metodológicas, se cercando de conteúdos que possam ser trabalhados a partir de uma interdisciplinaridade, abordando a necessidade do cuidado

com o ambiente, os danos do consumo exacerbado, além de expor a criatividade na reelaboração de hortas em espaços diferenciados. Considerando, ainda, que a EJA contempla a superação de espaços formais, desenvolve relações de conceitos já estabelecidos nos processos da vida familiar, do trabalho, da cidadania, da cultura em uma tentativa de transformar o próprio espaço escolar em um ambiente emancipado e democrático:

Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso, não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53).

## Metodologia

Este estudo foi realizado em uma escola do município de Santo André - SP. A escola atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, este último num total de 145 alunos em duas modalidades, EJA I e II. A EJA atende jovens e adultos a partir de 15 anos, e as disposições a seguir são as que integraram o cultivo da horta:

Tabela 1: Caracterização dos alunos participantes em duas etapas de coleta de dados via questionário denominadas Antes (março/2018) e Depois (abril/2018).

EJA II	Alunos matriculados	Participantes Antes	Participantes Depois	Idade (Média) Antes/Depois
1º Termo	15	10	6	45/62
2º Termo	29	14	12	37/43
3º Termo	32	15	14	31/30

Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2019)

A confecção da horta se deu pela investigação à prática do cultivo, múltiplas aprendizagens e diversos conteúdos que se abordam e tecem todo o processo. Dentro das perspectivas do Ensino de Ciências e em temáticas como EA e Saúde Alimentar, o programa pode desenvolver práticas, diálogos e mudanças no cotidiano escolar e dos alunos, exercitando diretamente questões como: reciclagem de materiais e nutrientes; compostagem; agricultura orgânica; natureza-humano-sociedade; qualidade nutricional; propriedades do solo; produção florestal, animal e de alimentos; consciência ambiental e de economia solidária. As atividades foram iniciadas com a apresentação, em sala de aula, dos conceitos que envolvem uma alimentação saudável, ligada às origens comunitárias, livre de componentes químicos, distante dos atravessadores que ampliam os custos, e de como as hortas comunitárias podem recuperar os laços entre as pessoas. Para isso, foram

**CRIANDO NUTRIENTES, RECICLANDO IDEIAS: CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO DOS ALUNOS DA EJA DE SANTO ANDRÉ (SP)**

DENILSON RODRIGUES BATISTA  
DANIEL SOARES DA SILVA

mostrados conteúdos que expressaram os benefícios e os processos para a montagem da horta na escola. Assim, foram abordadas maneiras de avaliar e preparar o solo, demonstrado o mecanismo de montagem e funcionamento da composteira, bem como a maneira de selecionar espécies e como preparar o plantio, com a montagem de sementeiras e dos canteiros da horta e a finalização do plantio das mudas nos respectivos canteiros, pois também foi abordada a convivência possível entre as diferentes espécies.

Partiu-se de um instrumento de ensino que busca contribuir com uma aprendizagem que, segundo Pelizzari *et al* (2002), é muito mais significativa à medida em que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado a partir da relação com seu conhecimento prévio. Assim, os conteúdos teóricos que permearam todo o desenvolvimento deste projeto, tais como: ciclagem de nutrientes; crescimento vegetal e fotossíntese; requisitos no solo; ciclo da água; conceito de agricultura orgânica; alimentação saudável e nutrientes dos alimentos; EA, meio ambiente e sustentabilidade; utilizaram a horta como forma de exemplificar os processos e mecanismos da teoria.

Portanto, uma etapa primordial na pesquisa foi a análise do perfil do andamento da turma no decorrer do semestre letivo quanto à disciplina de Ciências, por meio de diagnóstico de conhecimentos prévios e perspectiva de aprendizado dos alunos e, desta forma, determinou-se por aplicar o método vivencial. Sendo assim, os alunos compartilharam saberes e foram em busca de referenciais com a mediação do professor para que se tornasse possível a confecção e a manutenção de uma horta, relacionando os temas de EA, sociedade, relações com a natureza, sustentabilidade etc. Avaliando a aprendizagem e percepção dos alunos, entre os períodos denominados antes, compreendendo de 15 e 16 de março e depois compreendendo 26 e 27 de abril (Tabela 1), na realização prática da confecção da horta relacionando com os conteúdos abordados, determinou-se o mesmo questionário em que pôde-se ater as mudanças das respostas dos próprios alunos antes e após o processo.

## **Resultados e discussão**

A primeira etapa de levantamento de informações, que incluiu a escolha dos vegetais, foi respondida por 39 alunos, sendo 14 (35%) do sexo masculino e 25 (65%) do feminino. Com idades entre 16 e 70 anos, configurando média de 37 anos. A segunda etapa, referente ao diagnóstico de conhecimentos dos alunos sobre os temas de

sustentabilidade, EA e educação alimentar, foi completada por 32 alunos, 12 (37%) do sexo masculino e 20 (63%) do sexo feminino, com idades entre 16 e 71 anos, configurando idade média de 41 anos. Os percentuais de presença feminina corroboram dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), segundo os quais do total de estudantes que compõem a EJA, 53% são mulheres com baixa renda e na faixa etária entre 18 e 39 anos, frequentando principalmente o segundo segmento do ensino fundamental ou médio. Outro destaque é a ampla faixa etária dos alunos. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço. (Brunel, 2004, apud Queiroz, 2012).

No que diz respeito ao tema da compostagem, se notou um ganho na qualidade do conhecimento dos alunos, pois na primeira abordagem a compostagem é definida como “um processo de transformação de matéria orgânica encontrada no lixo”, enquanto que após as abordagens passa a ser “a mistura dos compostos orgânicos com a terra para o plantio”. No que se refere ao conhecimento sobre reciclagem de nutrientes isso também acontece, da confusão na primeira fase: “A reciclagem da garrafa pet faz bastante diferença”, para o conhecimento relativamente mais complexo: “A reciclagem dos nutrientes é cultura de materiais orgânicos para servir de adubo”.

Os conhecimentos sobre “Agricultura Orgânica” também foram vasculhados por meio de uma questão aberta. Quando questionados sobre “o que você entende por Agricultura Orgânica?”, as respostas no primeiro questionário não foram respondidas por seis alunos e dois deles alegaram não ter conhecimento (20%). Entre os que responderam, fica óbvia a compreensão superficial do tema: “eu entendo que tem que utilizar casca de frutas e legumes”; “é muito mais saudável”; “eu entendo que muitas plantações dependem de agrotóxico para serem plantadas”; “os agricultores botam tanto veneno que pode até contaminar os produtos”; “é que não tem agrotóxico”; “trabalhar na terra e plantar verdura e alimentos sem agrotóxico”; “é uma verdura sem agrotóxicos é mais saudável para a saúde”. Na segunda fase, é nítida a ampliação do conhecimento, com a inclusão da reciclagem de componentes, compostagem, saúde alimentar e preservação ambiental: “se entende que são plantas adubadas com restos de comida, como cascas de ovo, frutas e legumes”; “é quando as plantas têm uma adubagem orgânica”; “quando plantamos os alimentos sem agrotóxicos não causando risco ao consumidor”; “quando não usa produto químico”; “hortaliça cultivada em local com solo fértil”; “agricultura orgânica não tem

agrotóxico, é um legume saudável”; “frutas e verduras têm que ser cultivadas com adubo orgânico, desde o início até a colheita da plantação”; “entendo que a agricultura orgânica são plantas sem agrotóxicos da produção à colheita”; “eu acho que a agricultura orgânica é quando a verdura não tem produto tóxico”.

Como as atividades com a horta podem colaborar com o aprendizado? Era a questão que mostrava a expectativa dos alunos antes da realização e a apreensão de conhecimentos depois. Na primeira fase, um aluno não respondeu, mas 38 deles se manifestaram: “bom para as crianças da escola”; “faz bem para nós e para as crianças”; “vou aprender como se planta”; “aprender como plantar na horta sem agrotóxico”; “aprender sobre que fertilizante usar para as plantas crescerem”; “vai nos ajudar a cuidar mais das nossas hortas e da nossa saúde tendo uma alimentação saudável”; “uma experiência para quem nunca mexeu com hortaliças”; “pode colaborar em orientações para a nossa alimentação do dia a dia.” Depois, ainda com uma abstenção, 31 explicitaram: “para saber plantar, saber o que jogar na terra e saber montar uma composteira e saber mais sobre o meio ambiente e o meio natural”; “é importante porque aprendi diversas coisas como colocar os produtos para as plantas, o modo de colocar a terra com o próprio alimento que consumimos”; “a gente aprende na prática e sabe como ser mais saudável”; “as composteiras me ensinaram muito”; “pode ajudar no modo de preparar a horta, desde a sementeira, canteiros, plantio, como preparar os defensivos orgânicos até a colheita”; “aprendendo como fazer uma plantação de forma correta”; “pode colaborar com nossa saúde e na educação alimentar e também para influenciar outras pessoas a terem hortas em casa”; “incentiva as famílias a comerem mais verduras e ensina como cuidar das plantas e ter uma alimentação saudável”; “nas minhas refeições e como fazer uma horta na minha casa”; “para aprender como plantar hortas orgânicas e ter conhecimento dos produtos orgânicos.”

Pelas respostas apresentadas, fica evidente o avanço no nível de conhecimento dos alunos sobre a temática, principalmente pela apropriação de novos termos e palavras. Eles ampliaram seus conceitos de meio ambiente, alimentação saudável e reaproveitamento de materiais orgânicos em vez do simples descarte. Aprenderam sobre o ciclo de vida dos vegetais, os cuidados necessários e como plantar seus próprios alimentos. Contudo, o mais importante é que entenderam a importância de replicar esse conhecimento junto às suas comunidades. E compreenderam a responsabilidade que têm no processo de preservação dos meios que possibilitam uma vida sustentável no planeta.

**CRIANDO NUTRIENTES, RECICLANDO IDEIAS: CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO DOS ALUNOS DA EJA DE SANTO ANDRÉ (SP)**

DENILSON RODRIGUES BATISTA  
DANIEL SOARES DA SILVA

## Considerações finais

Com a realização desta pesquisa verificou-se uma grande mudança no comportamento dos alunos. Aprender novos conteúdos e linguagens em Ciências por meio de questões que lidam com seu cotidiano foi a melhor abordagem com esses jovens e adultos. Eles passaram a enxergar sua alimentação de outra maneira, descobrindo que ela não é apenas um ato para ‘matar a fome’, que ela pode ser funcional e uma grande aliada para a manutenção da saúde de seus corpos e do meio ambiente. Além de ser uma eficaz maneira de manifestar algum anseio político-social pela possibilidade de apropriação dos espaços públicos abandonados ou mal geridos para a produção dos próprios alimentos como, por exemplo, com o reconhecimento e uso de uma horta comunitária que já existia nos arredores do bairro da escola. Assim, os alunos empoderaram-se de um conhecimento que pode levar a uma menor dependência dos sistemas produtivos convencionais de alimentos. O intuito deste trabalho foi que o aluno não apenas cuidasse da horta no ambiente escolar, mas que carregasse para o dia a dia e para a vida os aprendizados adquiridos com esta experiência. E mais, que descobrisse a importância de ser um replicador dos conhecimentos adquiridos, levando para a família e suas comunidades toda essa nova maneira de entender o mundo natural e os meios de produção que o cercam. É gratificante perceber que uma ação direta como a realização da horta no ambiente escolar permite educar cidadãos para a melhoria da consciência ambiental, para compreender a necessidade do equilíbrio nas relações entre natureza-homem-sociedade e consolidar os cuidados com a saúde por meio da intervenção alimentar.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. D. G. C. (Org.). **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Joinville: UNIVILLE. 2004.

ARANTES, V. A. (Org) *et al.* **Afetividades na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial. 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov. 1995.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 v. 1997a.

**CRIANDO NUTRIENTES, RECICLANDO IDEIAS: CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO DOS ALUNOS DA EJA DE SANTO ANDRÉ (SP)**

DENILSON RODRIGUES BATISTA  
DANIEL SOARES DA SILVA

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF. 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, v. 9. 1997b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF. 1998b.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA/DEA; MEC/CGEA. 2005.

CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GUIMARÃES, J. et al. Educação ambiental na educação de jovens e adultos (EJA). **Synergismus scyentifica UTFPR**, América do Norte, v. 3, n. 2-3, 2009. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/413/205>>. Acesso em: 20 jun. de 2018.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus. 1995. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aspectos complementares da alfabetização de jovens e adultos e educação profissional 2007**. 2009. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf>>. Acesso em 17 jun. de 2018.

IZQUIERDO, M.; SANMARTÍ, N.; ESPINET, M. **Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales**. Enseñanza de las Ciencias, v.17, n.1, p. 45-59. 1999.

LOUREIRO, C.F.B. et al. **Educação ambiental e gestão participativa em Unidades de Conservação**. 3a Ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Ibama/NEA/Rio de Janeiro. 2008.

OLIVEIRA, D.L. de H. *et al.* Horta Vertical: um instrumento de Educação ambiental na Escola. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 2014. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3529>>. Acesso em 18 jun. de 2018.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1**, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 21 jun. de 2018.

PIMENTA, J.C.; RODRIGUES, K. da S.M. Projeto Horta Escola: Ações de Educação Ambiental na Escola Centro Promocional Todos os Santos de Goiânia (GO). **Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade UFG/IESA/NUPEAT**, Goiânia,

CRIANDO NUTRIENTES, RECICLANDO IDEIAS: CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO DOS ALUNOS DA EJA DE SANTO ANDRÉ (SP)

DENILSON RODRIGUES BATISTA  
DANIEL SOARES DA SILVA

2011. Disponível em: <[https://portais.ufg.br/up/52/o/29\\_Horta\\_na\\_escola.pdf](https://portais.ufg.br/up/52/o/29_Horta_na_escola.pdf)>. Acesso em 18 jun. de 2018.

QUEIROZ, A. M. de. **Livro Didático na EJA: Concepções de professores e alunos no cotidiano escolar**, 2012. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4246/disserta%C3%A7%C3%A3o%20ultima%20vers%C3%A3o.pdf?sequence=1>>. Acesso em 08 jun. de 2018.

ROSITO, B. A. **O ensino de ciências e a experimentação**. In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências reflexões epistemológicas e metodológicas**. 2ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 195-208. 2003.

## **CREATING NUTRIENTS, RECYCLING IDEAS: CONSTRUCTION OF THE SCIENTIFIC LETTER OF STUDENTS OF EJA DE SANTO ANDRÉ (SP)**

### **ABSTRACT**

One way to deal with learning in science is to make use of differentiated didactic resources. With this in mind, and considering the experience of the students in the Education of Young and Adults, we sought to link these aspects through the cultivation of the garden to the axis Environmental Education. Thus, this practice in basic education must be a present and transformative element, capable of sensitizing people and orienting them towards a global environmental awareness. In addition, because it deals with different processes and mechanisms of several areas of knowledge, it can be understood as an agglutinating or problematizing element when dealing with the natural, social and interrelated phenomena that involve it. The study was conducted at the School in the municipality of Santo André, from March to June 2018. It was two moments of data collection by questionnaires, before, as a prior, and afterwards, as a way of measuring the learning of the approaches related to the theme after implementation and conduction of the school vegetable garden. With the development of the activities we perceive a movement in relation to the perception and apprehension of the contents, we can also highlight the expression of new vocabularies.

**Keywords:** Basic education; Environment; Cultivation; Organic agriculture.

Enviado em: 02/11/2019