

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA
INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**CADERNO DE TRABALHOS COMPLETOS DA V
JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I
JORNADA INTERNACIONAL DE LÍNGUA E
LINGUAGENS**

V JORNADA

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**Josilene Pinheiro-Mariz, Paulo César da Silva, Emanuelle Maria
Brasil de Vasconcelos e João Vítor de Lima (Organizadores)**

ISSN: 2317 - 2347

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



DADOS INSTITUCIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Antônio Fernandes Filho

Vice-reitor: Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

Pró-reitora de Gestão e Ad. Financeira: José Ribamar Marques de Carvalho

Pró-reitor de Ensino: Caciana Cavalcanti Costa

Pró-reitor de Pós-Graduação: Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão: Onireves Monteiro de Castro

Pró-reitor para Ass. Comunitários: Maria Angélica Sátyro Gomes Alves

Editor da EDUFCG:

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Profa. Fernanda Leal

Vice-diretor: Vanderlan Francisco da Silva

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



DADOS INSTITUCIONAIS

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS UAL

COORDENADORA ADMINISTRATIVA: Vânia Sueli Guimarães Rocha

COORDENADORES DE GRADUAÇÃO

Curso de Letras Língua Espanhola

Fabício Cordeiro Dantas

Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa

Lino Dias Correia Neto

Curso de Letras Língua Inglesa

Suênio Stevenson Tomaz da Silva

Curso de Letras LIBRAS

José Tiago Ferreira Belo

Curso de Letras Língua Portuguesa (diurno)

Edmilson Luiz Rafael

Curso de Letras Língua Portuguesa (noturno)

Manassés Morais Xavier

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Isis Milreu

COORDENADORA DE PESQUISA E EXTENSÃO

José Herbertt Neves Florêncio



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**COMITÊ O CIENTÍFICO DA V JORNADA DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA
INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E
LINGUAGENS**

02, 05, 06, 14 E 15 DE JULHO DE 2021

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021

Adauto Locatelli Taufer (CAp-UFRGS)
Alba Valéria Tinoco Alves Silva (UFBA)
Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho (UFMA)
Alex Alves Egido (UEL)
Ana Isabel Silva (Instituto Politécnico de Viseu)
Ana Paula Albarelli (USP)
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
Andrey Castiblanco Prieto (Pontificia Universidad Javeriana)
Angela Maria Erazo Munoz (UFPB)
Carolina Lúgaro (Universidade de Aveiro)
Claudia Fernanda de Campos Mauro (UNESP-Araraquara)
Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski (CAp-UFRGS)
Cristina Rothier Duarte (UFPB) Daiane Basílio de Oliveira (UFRJ)
Daniela Favero Netto (CAp-UFRGS)
Daniela Maria Segabinazi (UFPB)
Danielle Fracaro da Cruz (UNINTER)
Déborah Alves Miranda (UFS)
Déborah Alves Miranda (UFS/UFPB)
Deisily de Quadros (UNINTER)
Denise Damasco (PUC - SP)
Edmundo Gaudêncio (UFCEG)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Elizabeth Maria da Silva (UFCEG)
Emerson Patrício de Moraes Filho (UFCEG)
Fernanda Aquino Sylvestre (UFU)
Francisca Zuleide Duarte de Souza (UEPB)

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021

Geraldo Magella de Menezes Neto (SEMEC Bélem - PA)

Gileade Godoi Abrantes de Barros (CEFET-RJ)

Gustavo da Silva Andrade (UNESP)

Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro)

Herbertt Neves (UFMG)

Hermano Aroldo Gois Oliveira (UFPB)

Hislla Suellen Moreira Ramalho (UNB)

Ilonita Patricia Sena de Souza (UFMG)

Isis Milreu (UFMG)

Jaine de Sousa Barbosa (UFPB)

Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE)

Jhuliane Evelyn da Silva (UFPR)

João Gabriel Carvalho Marcelino (UFSC)

José Olivandro Duarte (UFMG)

José Veranildo Lopes da Costa Junior (UFPB)

Josilene Pinheiro-Mariz (UFMG)

Juliana Cristina Costa (UFJF)

Katiuscia Cristina Santana (USP)

Leandro da Silva Gomes Cristóvão (CEFET-RJ)

Lilian Noemia Torres Melo Guimarães (UFRPE)

Lino Dias Correia Neto (UFMG)

Luciana Rassier (UFSC)

Maiune de Oliveira Silva (UFCat)

Márcia Tavares Silva (UFMG)

Marco Antônio Margarido Costa (UFMG)

Maria Angélica de Oliveira (UFMG)

Maria Angélica de Oliveira (UFMG)

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFMG)



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021

Maria Rennally Soares da Silva (UEPB)

Olavo Barreto de Souza (UFPB)

Otávia Pedrosa (UFPE)

Patrícia Pinheiro-Menegon (UFMA)

Paula de Sousa Costa (UFMG)

Paula Tavares Pinto (UNESP)

Pauler Castorino (USP)

Ricardo Barreto Filho (UFPE)

Saulo Rios Mariz (UFMG)

Selma Alas Martins (UFRN)

Shirley Barbosa Neves Porto (UFMG)

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)

Simão Farias Almeida (UFRR)

Suênio Stevenson Tomaz da Silva (UFMG)

Talita Serpa (UNESP)

Tatiani Daiana de Novaes (IFRN)

Valdilena Rammé (UNILA)

Valéria Rosa da Silva (UFG/UEG)

Vivian Monteiro (UFMG)

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**COMITÊ ORGANIZADOR DA V JORNADA
DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA
INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E
LINGUAGENS**

02, 05, 06, 14 E 15 DE JULHO DE 2021

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021

PET LETRAS – UFCG

Ana Beatriz Aquino da Silva

Ana Karenina da Silva Arruda

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos

Fábio Alves Prado de Barros Lima

Fábio Rodrigues da Silva

Jadna de Sousa Ferreira

João Vítor de Lima

Liane Azevedo de Souza

Luana Costa de Farias

Manuella Barreto Bitencourt

Marcelle de Lemos Vilela Quirino

Maria Jiennalle Rodrigues Barbosa

Milena Gemir Teixeira

Paulo César da Silva

Reinaldo Luiz da Silva Junior

Vitória Bento de Meneses

TUTORA

Josilene Pinheiro-Mariz
(Tutora até outubro de 2021)

DEMAIS ORGANIZADORES:

Profa. Ma. Aldenora Márcia Chaves
Pinheiro Carvalho (UFMA/UFCG)

Prof. Dr. José Herbertt Florêncio (UFCG)

Profa. Me. Emerson Patrício Morais Filho
(UFPI/UFCG)

Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira
(UFCG)

Profa. Dra. Márcia Tavares (UFCG)

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
(UFCG)

Profa. Ma. Patrícia Pinheiro Menegon
(UFMA/UFCG)

Profa. Dra. Maria Rennally Soares da Silva
(UEPB)

V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



SUMÁRIO

Apresentação.....	12
Grupo de Discussão 02: Ensino do léxico na Educação Básica: propostas de investigação e aplicação.....	15
Grupo de Discussão 03: Estudos lexicoculturais e suas interfaces.....	32
Grupo de Discussão 04: Discussões sobre teorias e práticas de leitura e produção textual escrita na escola.....	80
Grupo de Discussão 05: Mediação de leitura e de escrita na educação básica: possibilidades e desafios.....	180
Grupo de Discussão 06: Saberes, abordagens e análise da escrita de textos acadêmicos.....	231
Grupo de Discussão 08: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em modalidade remota: potencialidades, limites e desafios.....	249
Grupo de Discussão 11: Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) no Brasil: a construção de uma área de estudos.....	296
Grupo de Discussão 12: Ética, afetos e reflexividade: por uma perspectiva crítica no ensino de línguas e na formação docente.....	337
Grupo de Discussão 13: Intercompreensão e multiliteracias para surdos: vias para o exercício de cidadania ativa plena.....	360
Grupo de Discussão 14: Análise de práticas de linguagens a partir de perspectivas interacionais da linguística.....	396
Grupo de Discussão 16: Análise do Discurso e Literatura.....	408
Grupo de Discussão 19: Literatura infantil e juvenil e temas fraturantes: leituras e análises.....	431
Grupo de Discussão 20: Literatura infantil e juvenil: meios e modos de produção, circulação e recepção.....	507
Grupo de Discussão 21: História em Quadrinhos: Adaptação, Tradução e Análises.....	568
Grupo de Discussão 22: O fantástico e seus desdobramentos.....	604

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021

Grupo de Discussão 23: Ensino de distopias climáticas na literatura e no cinema.....	630
Grupo de Discussão 24: Literatura de cordel e interdisciplinaridades: pesquisa e ensino.....	650
Grupo de Discussão 25: A literatura na paraíba: reflexões e ensino.....	731
Grupo de Discussão 26: Estudos sobre literatura latino-americana contemporânea: da crítica à sala de aula.....	774
Grupo de Discussão 27: As literaturas africanas como espaço de resistência.....	786
Grupo de Discussão 28: Literaturas de autoria feminina: conceito, história e crítica.....	841
Grupo de Discussão 30: Práticas formativas de licenciandos(as) de Letras no Estágio Supervisionado, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e no Programa de Residência Pedagógica.....	920
Grupo de Discussão 32: Diálogos interdisciplinares entre Ciências das Linguagens & Ciências da Saúde.....	983
Grupo de Discussão 33: Pensando os lugares da língua francesa e de suas literaturas.....	996
Grupo de Discussão 34: Tradução e ensino de LE.....	1060
Grupo de Discussão 35: Comunicações livres.....	1100

V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



APRESENTAÇÃO

Anais dos trabalhos completos da *V Jornada Nacional de Línguas e Linguagens*

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Estes Anais contendo os trabalhos completos apresentados nos eventos: *V Jornada Nacional de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens* revelam a diversidade das temáticas abordadas ao longo nos dias 2, 5, 6, 14 e 15 de julho de 2021. Esse evento promovido e organizado pelo PET-Letras/ UFCG buscou também estabelecer pontes com outras áreas do conhecimento, instigando a procura por ancoragens entre a grande área da Linguística e Literatura e outros domínios, de modo a instigar reflexões sobre o tema do evento: **Identidade, Alteridade e Integração**, considerando-se ter sido esse, o tema-eixo para as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do grupo PET-Letras/ UFCG (Programa de Educação Tutorial, dos cursos de Letras da Universidade Federal de Campina Grande), no ano de 2021; ano que antecede o trigésimo aniversário de existência deste grupo.

Um dos nossos principais objetivos com esse evento acadêmico foi o de incitar elucubrações a respeito do nosso lugar acadêmico, mas também o de discutir sobre a importância de nosso papel social em um país que vive uma de suas maiores crises econômicas, políticas, sociais e sanitárias, no contexto da pandemia causada pelo Coronavírus. Por isso, estimulamos as reflexões com a seguinte pergunta norteadora: qual é o lugar das Letras na atual conjuntura nacional? Assim, os 87 trabalhos aqui publicados resultam de debates realizadas nos dias do evento e estão distribuídos em mais de 30 Grupos de Discussão.

Neste ano de 2021, em meio à crise sanitária internacional, o PET-Letras/UFCG, ao lado dos demais organizadores, propôs um evento Internacional, considerando as possibilidades de se

trabalhar a partir das plataformas online. Desse modo, a tradicional **Jornada** toma ares transatlânticos e transnacionais. No entanto, o seu escopo continua mantido à procura por amarrações nas Letras, de modo a impelir diversas ponderações sobre temas como a *Identidade*, seja na individualidade, seja na coletividade, provocando-se a *Alteridade* e chegando-se a uma sonhada *Integração*, apesar das diferenças inerentes aos seres humanos.

Os trabalhos apresentados no evento e publicados neste documento, de certa forma, estabeleceram diálogos e intercâmbios entre pesquisadores, professores e estudantes em todos os níveis de formação, enfocando a temática em debate, a partir de estudos das mais diversas línguas e suas múltiplas linguagens, confluindo para uma formação plural do profissional de Letras, tanto no contexto de Nordeste e Brasil, quanto para além das fronteiras nacionais. Por certo, existem inimagináveis e incontáveis probabilidades de pontes, considerando-se a indispensável necessidade de fomento de pesquisas no domínio das línguas e suas literaturas, estudos discursivos, estudos tradutológicos, formação de professores e das abordagens plurais.

O tema-eixo desenvolvido pelo PET-Letras/UFCG neste ano de 2021: **Identidade, Alteridade e Integração** alinha-se às discussões do Programa de Educação Tutorial, no âmbito nacional, refletindo, nesses termos, a importância de tais discussões. Afinal, pensar nesses temas como Identidade é de uma complexidade que merece toda a nossa atenção e muitos cuidados, pois como nos disse o escritor Amin Maalouf (1998, p.16; 31): “L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence (...) Mon identité, c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne¹”. Conseqüentemente, tendo a nossa identidade construída aos poucos e sempre ao longo da vida, nos moldamos de acordo com as situações, com nossas identidades maleáveis como também afirma Hall (2019), sendo este um pensamento reiterado em outros estudos (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014). Assim, o autor franco-libanês acerta ao dizer que cada identidade é única.

Portanto, o comitê responsável pela realização do evento formado pelo PET-LETRAS/UFCG e os grupos de Pesquisa: *Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade; Abordagens de textos literários na escola e Grupo de estudos de língua portuguesa* esteve atento a instigar essas discussões. Assim, carxs leitorxs, partilhem os textos destes Anais e, -mesmo sendo neste país que assiste quase impotentemente à situação de saúde

¹ A identidade não se dá de uma vez por todas, ela se constrói e se transforma ao longo da existência (...) Minha identidade é o que me faz não ser idêntico a nenhuma outra pessoa (MAALOUF, 1998, p.16; 31). (tradução nossa)

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021

pública, dizimando tantas vítimas da Covid-19. Reiteramos que com o auxílio da ciência e de mãos dadas seremos capazes de compreender o que nos ensinou Paulo Freire, a quem reiteramos as homenagens pela passagem de seu centenário de nascimento.

Referências

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Lamparina Editora. Rio de Janeiro. 2019.

MAALOUF, Amin. *Les identités meurtrières*. Edition Grasset. Paris. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Editora Vozes. Petrópolis. 2014.


*Josilene Pinheiro-Mariz
João Vitor de Lima
Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos
Paulo César da Silva
(Organizadores)*

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 02 - ENSINO DO
LÉXICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO E
APLICAÇÃO **

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

O léxico no livro didático: *corpus* ALiB

Alba Valéria Tinoco Alves Silva¹

Aline Silva Santos²

RESUMO

Realizado desde 2013, o projeto *O léxico no livro didático* tem como objeto de investigação o modo como o ensino do léxico e da variação lexical é abordado nos livros didáticos do ensino básico no Brasil e tem como referencial teórico obras voltadas para o ensino do léxico, como *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula* (ANTUNES, 2012); para a construção de atividades de ensino, como *Enunciado de atividades e tarefas escolares* (ARAÚJO, 2017); para linguística aplicada, como *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006); e para a variação linguística, como o *Atlas linguístico do Brasil* (CARDOSO, 2014). Atualmente, a pesquisa tem caráter aplicado e desenvolve planos de trabalho voltados para a produção de material didático, de nível fundamental, para ensino do léxico e da variação lexical, usando como *corpus* os dados lexicais coletados pelo projeto ALiB (Projeto Atlas Linguístico do Brasil). Seu intuito é o de contribuir para a formação crítica do estudante de Letras quanto ao ensino de variação lexical e para a construção de material didático que contribua para a conscientização da variação linguística e respeito ao caráter plural da língua portuguesa no Brasil. O objetivo deste texto é apresentar o histórico e a proposta da fase atual do projeto em pauta, dando ênfase aos seus aspectos metodológicos, tais com a escolha de cartas lexicais para a construção das atividades didáticas, a definição da faixa etária à qual elas se destinam, bem como apresentar algumas atividades já construídas, sua configuração e objetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico; Variação; Material didático

1 Introdução

O projeto 'O léxico no livro didático', desenvolvido desde 2013 no âmbito do Setor de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, tem duas grandes inspiradoras: a professora Irandé Antunes (UFPE) e a saudosa professora Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso (UFBA). Da primeira, por meio das ideias difundidas pelo livro *Território das palavras* (2012), veio a ideia motriz da construção do projeto e seus planos de trabalho iniciais: fomentar a compreensão teórica sobre o léxico e o seu funcionamento, analisar criticamente o modo como o léxico é trabalhado em livros didáticos e dicionários do ensino básico, compilar boas práticas no ensino do léxico e contribuir para formação de pesquisadores e futuros professores.

No âmbito da contribuição para a formação de professores-pesquisadores da língua portuguesa, os planos estão voltados para: a atualização dos conceitos teóricos concernentes aos mecanismos de formação lexical; a compreensão da competência lexical do falante e seu

-
1. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: albavaleria99@gmail.com
 2. Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Bahia, bolsista de iniciação científica pelo PIBIC/ FAPESB. E-mail: santos.aline@ufba.br

papel na formação neológica e nos mecanismos de regulação do sistema linguístico; o entendimento da necessidade de um ensino-aprendizagem do léxico voltado para a ampliação dos saberes lexicais do falante; a mudança do enfoque dado ao ensino-aprendizagem do léxico nos livros didáticos, no sentido de buscar e propor abordagens que possam dar conta da motivação das formações lexicais e do papel fundamental do léxico na construção dos sentidos do texto.

A segunda fase do Projeto, iniciada em 2019, foi inspirada em um comentário da Professora Suzana Alice Cardoso sobre o seu desejo de ver os resultados do Projeto ALiB serem utilizados na escola para ensinar variação. Tendo tal objetivo como norte, o Projeto, agora intitulado *O léxico no livro didático: corpus ALiB*, passa a ter um caráter aplicado, colaborativo e interdisciplinar, voltando-se para a construção de material didático para o ensino-aprendizagem da variação lexical no ensino básico. O enfoque aplicado, por sua vez, decorre da utilização do embasamento teórico e da análise de material didático obtidas nas edições anteriores do projeto. Sua feição colaborativa e interdisciplinar é baseada na utilização dos dados coletados pelo projeto ALiB, referentes ao aspecto semântico-lexical da língua portuguesa. O objetivo do material didático em construção, para além da ampliação do repertório lexical do estudante, é fomentar o respeito à diversidade e refletir sobre o preconceito linguístico, caracterizado pela estigmatização de itens lexicais atrelados a seu caráter diatópico.

O presente texto apresenta alguns aspectos relevantes das escolhas metodológicas do Projeto, tais como fundamentação teórica, *corpus* e cartas lexicais, perfil do público-alvo das atividades, bem como uma amostra das atividades elaboradas com suas instruções e objetivos.

2 Corpus: o Projeto ALiB

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) é um projeto de pesquisa desenvolvido a nível nacional, tendo como principal meta a criação do atlas linguístico da língua portuguesa no Brasil. Os principais objetivos do projeto ALiB delineiam-se a partir dos pressupostos da Geolinguística contemporânea. Sendo assim, seus objetivos são pautados por uma investigação acerca da variação diatópica, que leva em consideração as características sociais dos falantes da língua portuguesa no Brasil.

O projeto é fruto do desejo de dialetólogos, etnógrafos e filólogos de realizar o empreendimento de catalogar a fala dos brasileiros, refletindo acerca de suas características fonético-fonológicas, morfossintáticas, semântico-lexicais, pragmáticas e discursivas.

A intenção de realizar o projeto data da primeira metade do século XX, tendo como marco o Decreto 30.643 de 20 de março de 1952, que estabelece uma base legal para a elaboração de um atlas linguísticos do Brasil. Entretanto, dificuldades diversas impediram inicialmente que o projeto abrangesse todo o território nacional. A falta de financiamento e de infraestrutura para as viagens, bem como a situação política instável nas décadas seguintes, levaram o Projeto ALiB a dar seus primeiros passos a partir da criação de atlas regionais e estaduais. O APFB (Atlas Prévio do Falares Baianos) e o ALS (Atlas Linguístico de Sergipe) são alguns exemplos de atlas estaduais produzidos nesse período.

Em 1996, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, tendo como diretora presidente a professora doutora Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso, retoma-se o intuito de realizar o mapeamento linguístico do Brasil. Com a colaboração de diversas instituições brasileiras, o Projeto ALiB é impulsionado nos quatro cantos do país; todos movidos por entusiasmo contagiante, mas cientes das dificuldades que seriam encontradas no caminho.

O resultado desse trabalho e desse entusiasmo concretizou-se, em 2014, com a publicação dos dois primeiros exemplares do Atlas Linguístico do Brasil, trazendo as informações linguísticas em formato de cartas linguísticas e notas explicativas. Desde então diversos trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, vêm sendo elaborados a partir dos resultados do ALiB. Esses trabalhos podem ser encontrados no *website* do projeto (www.alib.ufba.br), como também diversas informações a respeito do campo dialetológico no Brasil.

Para que se tenha uma ideia do trabalho empreendido, vale a pena dizer que, de 1996 a 2016, foram percorridos 257.851 quilômetros em visita à rede de pontos, constituída de 250 localidades dispostas por todo território brasileiro, contemplando as capitais e cidades do interior. O estado do Tocantins e o Distrito Federal não fizeram parte da rede de pontos por se tratarem de localidades com menos de 100 anos de fundação, sendo esse um dos requisitos para que se possa traçar um perfil dialetológico dos informantes.

Em sua metodologia, o ALiB faz uso de questionários linguísticos e entrevistas *in loco*, levando em conta as redes de pontos e perfil dos informantes. Ao todo foram entrevistadas 1.100

peessoas, selecionadas por princípios que envolvem características geracionais, de gênero, de escolaridade, além do vínculo com a localidade pesquisada.

A intersecção geracional é definida por duas faixas etárias - de 18 a 35 anos e de 50 a 65 anos. Os informantes eram homens e mulheres com profissões diversas. Nas capitais foram analisadas respostas de informantes com Ensino Fundamental I completo e Ensino Superior completo. Nas cidades do interior foram coletadas respostas apenas de informantes com Ensino Fundamental I.

Nas entrevistas foram utilizados questionários organizados a partir dos seguintes níveis de análise linguística: fonético-fonológico (159 perguntas, às quais se juntam 11 questões de prosódia); semântico-lexical (202 perguntas); morfossintático (49 perguntas); questões de pragmática (04); perguntas de metalinguística (06) e um texto para leitura: *A parábola dos sete vimes*.

A intersecção entre o Projeto ALiB e projeto *O léxico no livro didático* acontece no âmbito do *corpus* de dados obtidos por meio do questionário semântico-lexical (QSL). O QSL traz perguntas a respeito das mais diversas áreas do conhecimento humano, tais como alimentação e cozinha, vestuário, fenômenos atmosféricos, acidentes geográficos, ciclos da vida, corpo humano, doenças, jogos e diversões infantis, fauna e flora. Dentre elas, foram utilizadas as perguntas e respostas referentes à fauna, flora, jogos e diversões infantis, alimentação e vestuário, por se tratarem de itens lexicais que estão próximos da vivência própria do público-alvo ao qual se destina o material didático proposto, voltado para o ensino da variação e diversidade linguística.

3 Fundamentação teórica

A tessitura referencial que orienta o projeto constrói-se a partir do aporte teórico de cinco linhas de leitura: a da sociolinguística, a da importância do ensino do léxico; a da função da ludicidade no ensino, a da construção de atividades e a da linguística aplicada.

No âmbito deste texto, a contribuição da sociolinguística está representada pelos dados históricos e metodológicos do ALiB, apresentados na seção 2 *Corpus: O Projeto ALiB*, e nos dados recolhidos em campo, que serão apresentados na seção 5 *Descrição das atividades*.

Na linha da importância do ensino do léxico, destaca-se *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula* (2012), da autoria de Irandé Antunes, que, como já se disse, é a obra

inspiradora do projeto *O léxico no livro didático*. O livro é voltado para professores que atuam nas redes básicas de ensino e professores em formação, trazendo o ensino-aprendizado do léxico como parte imprescindível das práticas de letramento, não apenas no seu aspecto semântico e morfológico, mas principalmente no seu papel na construção da coesão e da coerência textual:

Fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos. (ANTUNES, 2012, p.24).

O lugar marginal do léxico, apontado por Antunes, deve-se à maneira como os programas de ensino de língua portuguesa organizam-se e desenvolvem-se a partir do ensino da gramática, relegando ao léxico poucos espaços destinados à abordagem de aspectos morfológicos e semânticos. A autora, entretanto, não apenas traça uma perspectiva crítica a respeito do ensino-aprendizagem do léxico nas salas de aula do ensino básico brasileiro, mas também apresenta um programa de ensino do léxico, visando suprir aquilo que sua análise considera deficitário ou inadequado. Uma das premissas da obra consiste em evidenciar e expandir a importância da aprendizagem e da expansão dos saberes lexicais:

Os saberes sobre a gramática da língua já os temos 'internalizados' desde tenra idade. O que nunca deixa de estar sob exigências permanentes de atualização são as demandas sociais por um conhecimento lexical mais vasto, mais diversificado, mais específico. (ANTUNES, 2012, p. 14).

A instigante reflexão proposta na obra propõe para o léxico um lugar central na demanda do que é necessário ensinar e aprender na escola para que ela esteja em consonância com as exigências da realidade circundante. Acredita-se que valha a pena fazer aqui uma pequena digressão e propor que a afirmação de Antunes pode ser exemplificada pelos efeitos que a pandemia de COVID-19 teve sobre a língua.

A atual conjuntura mundial causou mortes, perdas e danos irreparáveis, impôs uma série de restrições ao cotidiano das pessoas, no âmbito da movimentação e da socialização, mas também fez surgir novos modos de convívio e de trabalho, impulsionou o desenvolvimento emergencial de novas tecnologias, principalmente nas áreas de comunicação e saúde. Esse advento tecnológico se fez acompanhar de sua contrapartida terminológica: cada marca de vacina (*CoronaVac, Sinovac, Sputnik V, Covaxin*, etc), cada tipo de máscara (*caseira, plissada*,

N95, etc.), cada nova plataforma de interação (*Zoom, Meet, Teams, etc.*), cada modo de lidar com a pandemia (*negacionista, furacionista, etc*) tem o seu nome próprio. Ainda não se pode afirmar muita coisa sobre o impacto que a pandemia teve sobre os demais aspectos linguísticos (sintaxe, morfologia, fonologia), mas seus efeitos sobre o léxico são evidentes.

Dito isso, volta-se a Antunes e a sua afirmação de que “todas as palavras remetem ao conhecimento que o homem constrói em sua experiência social com grupos e culturas de que participa” (ANTUNES, 2012, p. 28). Donde se depreende que, através do léxico, se pode conhecer muito sobre a cultura, a experiência, o modo de ver o mundo dos diversos grupos sociais falantes de uma língua. É com base nessa crença que este projeto se propõe a criar atividades didáticas voltadas para o ensino de noções de diversidade linguística através do léxico.

É importante ressaltar que o intuito das atividades não é o de ensinar vocabulário; isso não faria sentido, já que se está trabalhando aqui com dados da variação diatópica e se está partindo da premissa de que o falante que diz *macaxeira* para se referir à raiz comestível não vai dizer *aipim*. O objetivo é ensinar que ambas as possibilidades são igualmente legítimas e merecem respeito.

Com o intuito de dissuadir qualquer ideia de obrigatoriedade de memorização de palavras, decidiu-se dar uma feição lúdica às atividades, buscando através de jogos e brincadeiras com as palavras, mostrar um pouco da diversidade linguística e cultural do português brasileiro e fomentar o respeito a essa diversidade.

Para exemplificar as leituras que embasam a função do uso da ludicidade no ensino de língua portuguesa, cita-se o trabalho de Paulo Nunes de Almeida, *Sorriso da linguagem: brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa* (2009). Este livro, rico em sugestões de atividades lúdicas, busca desfazer a ideia de que jogos e brincadeiras são passatempos fúteis, tendo pouco a contribuir para o aprendizado formal; quando, na verdade, podem representar um fator didático importante, um elemento significativo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Almeida,

As atividades lúdicas desenvolvem inúmeras capacidades com os quais somos capazes de explorar e refletir sobre a realidade e a cultura em que vivemos, incorporando-as e, também, questionando regras e papéis sociais. No ensino de Língua Portuguesa, a incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos tem demonstrado a melhora no desempenho dos alunos e o consequente desenvolvimento de mais e mais atividades que contribuem para as várias aprendizagens e para a ampliação da rede de significados da palavra, num primeiro momento, e da própria formação do pensamento e da

linguagem, haja vista que o diálogo interior se dá na língua-mãe. (ALMEIDA, 2009, p. 260-261).

Como se verá na seção 4 *Metodologia*, o público-alvo das atividades está na faixa-etária de 9-12 anos, no máximo. São crianças, portanto, para quem uma das atividades mais importantes é o brincar, o jogar. A brincadeira e o jogo permitem que “a criança tome consciência de si, da realidade à sua volta, das regras e adequações necessárias para um bom convívio social” (ALMEIDA, 2009, p. 261). No âmbito deste projeto, acredita-se que o uso da ludicidade pode ser um bom caminho para ensinar noções de boa convivência linguística e fomentar o respeito à língua do outro, o que pode ser benéfico para alunos e professores tanto pelo seu caráter de diversão e prazer quanto pelo caráter de aprendizagem propriamente dita.

A terceira linha da tessitura teórica deste projeto, relacionada à metodologia para a elaboração de material didático, é representada aqui pelo livro *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer* (2014), elaborado pela professora doutora Denise Lino de Araújo (UFMG). A obra traz de maneira didática, pontos teóricos e práticos sobre a elaboração de atividades e tarefas a serem aplicadas aos discentes do ensino básico. O texto afirma que a construção de atividades, sejam elas de fixação ou de verificação, tem de ser pensada de maneira a estimular o senso crítico do aluno, levando em consideração os diversos sujeitos e fatores sociais envolvidos:

As atividades escolares são eventos de letramento localmente situados, i.e., são atividades que só têm sentido quando levados em consideração interlocutores específicos em seu processo de ensino-aprendizagem. (ARAÚJO, 2014, p. 18).

No presente projeto, ainda que a finalidade das atividades previstas não seja de fixação, nem de verificação de conteúdo, estão sendo levados em consideração a faixa etária e o nível de letramento do público-alvo ao qual o material didático proposto se destina, como se verá na seção 4 *Metodologia*.

Na Introdução deste texto, afirmou-se que o plano de trabalho atual do projeto *O léxico no livro didático* possui um caráter aplicado. Para tanto, uma das obras utilizadas para fundamentar esse viés do trabalho é o livro *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006), organizado pelo professor Luiz Paulo da Moita-Lopes. O autor reafirma a noção de que Linguística Aplicada não é aplicação de linguística, de que a LA não deve restringir-se a

aplicação de teorias linguísticas nas práticas de ensino e aprendizagem, pois nem todas elas são eficientes nesse tocante:

O simplismo aqui é claro. Como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas. (MOITA LOPES, 2006, p. 18-19).

Ademais, o texto critica também o fato de que a legitimação dos resultados da pesquisa acadêmica em LA costuma ocorrer apenas entre pares, no âmbito da própria academia, e propõe que tal processo deve pautar-se também nas práticas sociais dos sujeitos atuantes no contexto onde os resultados da pesquisa serão aplicados.

No âmbito do projeto, a leitura de Moita Lopes funciona como uma advertência constante sobre a necessidade de modalização de afirmações totalizantes; sobre o entendimento de que não se está propondo soluções definitivas; sobre a compreensão de que é necessário ouvir a opinião dos pares, mas também de professores e alunos que, por ventura, tenham acesso ao material proposto.

4 Metodologia

Por tudo que já se disse ao longo deste texto, o foco principal da edição 2019-2021 do projeto em pauta é de caráter aplicado, colaborativo e interdisciplinar, visando à construção, avaliação e validação de material didático para o ensino/aprendizagem de léxico, do ponto de vista da variação lexical. A pesquisa tem enfoque aplicado porque faz uso de informações sobre o funcionamento do ensino do léxico, adquiridas ao longo de suas outras edições, para construir atividades didáticas voltadas para o mesmo fim. Sua feição colaborativa e interdisciplinar advém do fato de que o acervo lexical utilizado na construção das atividades foi compilado dos dados coletados pelo Projeto ALIB, concernentes a aspectos semântico-lexicais da língua.

Os dados do ALIB que estão sendo utilizados por este Projeto são os que compreendem aspectos linguísticos de ordem semântico-lexical e que foram coletados a partir de 202 perguntas, cujo intuito era obter do falante o item lexical com o qual ele designava, por exemplo,

uma determinada parte do corpo, uma brincadeira de infância ou um animal específico, ou seja, obter informações sobre o seu modo de nomear a realidade.

Com esses dados, está sendo construído um conjunto de materiais didáticos visando, principalmente, ao despertar de uma consciência da variação linguística e do respeito à fala do outro através de atividades, de caráter lúdico e didático, que coloquem em cena uma amostra da variedade lexical da língua portuguesa do Brasil.

Nesse sentido, o foco do projeto está alinhado com as diretrizes e parâmetros da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a importância do estudo e da reflexão sobre as mudanças e variações linguísticas desde os primeiros anos de ensino e propõe, como a primeira das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BRASIL, 2018, p. 86).

A BNCC propõe também, no campo de conhecimento referente à variação linguística, o desenvolvimento das seguintes habilidades:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas ou estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p.83).

Para compreender plenamente a ideia de diversidade e variação, ainda que de maneira divertida e lúdica, é necessário que a criança já tenha consolidado seu processo inicial de letramento e já tenha desenvoltura com a linguagem escrita e com os conhecimentos geográficos que incluem estados e regiões do país, o que se dá, idealmente por volta dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, quando a criança está entre nove e dez anos de idade. Esta seria o limite inicial da faixa etária do público-alvo. Como as atividades são de caráter lúdico voltadas para um público infantil, acredita-se que o limite superior sejam os doze anos, quando começa a adolescência, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com o intuito de corroborar com a visão lúdica das atividades, as cartas linguísticas do Projeto ALiB foram selecionadas com base na proximidade de seus temas com o universo do cotidiano da criança. Assim sendo, foram escolhidas aquelas que envolvem perguntas e

respostas sobre a Fauna, Flora, Jogos e diversões infantis, Alimentação e Vestuário. Com esses dados foram construídas quinze atividades lúdicas, tais como: *caça-palavras*, *palavra-cruzada*, *mensagem codificada*, *salada-de-frutas*, entre outras, três das quais estão exemplificadas na seção 5 *Descrição das atividades*.

As atividades estão passando por validação e revisão junto aos dados do ALIB, para que possam ser organizadas e formatadas para aplicação em ambiente-teste e para que possam ser avaliadas em sua eficiência em relação ao objetivo de ensinar diversidade de maneira lúdica.

5 Descrição das atividades

Nesta seção será apresentada uma amostra do material didático criado com o objetivo de servir de apoio lúdico ao ensino do léxico do ponto de vista da variação. Do conjunto de quinze atividades serão apresentadas três: uma atividade de completar quadrinhos, construída a partir de itens lexicais referentes a jogos e brincadeiras; uma atividade de caça-palavras, construída a partir de variantes lexicais referentes à galinha d'angola; uma atividade de múltipla escolha, construída a partir da variação semântica de itens lexicais relacionados a animais.

Em sua formatação final, o material didático contará com apresentação e material explicativo de objetivos e procedimentos, em versão do aluno e do professor, bem como com uma seção de respostas com o gabarito de cada uma das atividades.

Vale ressaltar que a presença do gabarito não implica viés avaliativo em relação ao conteúdo proposto. Como já se disse, o objetivo do material didático não é o de ensinar vocabulário, mas de fazer o aluno conhecer e refletir sobre a variação linguística de maneira lúdica. Por apostar na ludicidade, muitas das atividades farão uso de tentativa e erro, múltiplas possibilidades de acerto, inferência e mesmo adivinhação.

As instruções de cada atividade estão sendo construídas no que se supõe ser uma linguagem compreensível pelo aluno, mas sem prescindir da orientação por parte do professor, que, do ponto de vista deste projeto, terá papel fundamental em incentivar o interesse e o respeito pela variação linguística.

5.1 Caça-palavra

O objetivo desta atividade é mostrar que um determinado objeto, no caso, a galinha d'angola, pode ter denominações diversas nas diferentes regiões do Brasil. A partir de uma lista de variantes lexicais diatópicas para galinha d'angola, a criança vai procurar, num quadro de letras aleatórias onde as palavras estão escondidas, cada uma das formas listadas. Trata-se de uma atividade que favorece o reconhecimento de palavras e a leitura. No âmbito do projeto, seu intuito é mostrar diferentes possibilidades linguísticas válidas para nomear um mesmo objeto e permitir que a criança, brincando, "manipule a variação".

<p>Título da atividade: Como você chama essa galinha?</p>  <p>Instruções: No português do Brasil, há muitos nomes para <i>GALINHA D'ANGOLA</i>, aquela ave que parece uma galinha e tem penas pretas com pintas brancas.</p> <p>No quadro ao lado, selecionamos 10 outros nomes dessa ave. Vamos encontrar?</p>		<p>A N G O L I S T A T</p> <p>G F N M C A J G B A</p> <p>A N B K N M A L G M</p> <p>L O R R O M B M U A</p> <p>I F J K J A U O I N</p> <p>N A P I V A R A N D</p> <p>H O P A S A Q U E U</p> <p>A Ç I T H S Y U L Á</p> <p>D C C A B C T I Z E</p> <p>A A O A R A C U R A</p> <p>N P T Á C T G C X Ç</p> <p>G O E A O R Á A R P</p> <p>O T P M C A U P I A</p> <p>L E E Á A I T A A M</p> <p>A T O F R A C O I U</p>
Galinha d'angola (BR)	Angolista (S)	
Tô Fraco (N,NE,S,SE)	Guiné (NE)	
Capote (N, NE)	Picote (N)	
Catraia (NE)	Saquê (NE)	
Cocar (CO)	Capão (NE)	

Fig. 1 – Atividade de caça-palavra – Elaborada pelas autoras

- E você, como chama essa galinha?
- O nome que você conhece é igual a algum nome que a gente sugeriu?
- Compare sua resposta com a de outras pessoas de seu grupo de colegas ou amigo

5.2 Complete os quadrinhos

A partir da descrição fornecida e do seu conhecimento de mundo, espera-se que a criança complete os espaços com respostas previstas para resolver o enigma proposto no título da atividade. Note que este tipo de atividade irá aguçar sua curiosidade, tornando o momento prazeroso. Caso a criança não consiga responder todos os itens, ela pode perguntar a um(a) colega e, eventualmente, buscar a resposta na seção de respostas. Do ponto de vista do projeto, isso não é um problema, porque é isso que normalmente se faz quando se joga palavra-cruzada: a pessoa responde o que sabe, deduz o que pode e olha nas respostas aquilo que não consegue. Trata-se de um jogo, não de uma prova.

Título da atividade: O que uma criança mais gosta de fazer?

Instruções: Complete os quadrinhos horizontais com um dos nomes das brincadeiras descritas. Quando você preencher todos os quadrinhos, vai descobrir, nos quadrinhos em destaque, o nome de uma coisa que as crianças adoram fazer.

A brincadeira em que você, no chão, gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado.		C	A	M	B	A	L	H	O	T	A
A brincadeira em que você desenha de quadrados numerados no chão e vai pulando com uma perna só.		A	M	A	R	E	L	I	N	H	A
Brinquedo feito com varetas cobertas de papel preso por uma linha que você empina no vento.				P	I	P	A				
Esse brinquedo é uma tábua pendurada por meio de cordas, onde você senta e se move para frente e para trás.	B	A	L	A	N	Ç	O				
Nessa brincadeira, você corre atrás de outras crianças para pegá-las antes que elas cheguem a um ponto combinado.			P	I	C	U	L	A			
Esse brinquedo é uma coisinha redonda de vidro colorido.		B	O	L	A	D	E	G	U	D	E
A brincadeira em que você, com os olhos vendados, tenta alcançar outras crianças.		C	A	B	R	A	-	C	E	G	A

Fig.2 – Atividade 'complete os quadros – Elaborada pelas autoras

- a) Quais dessas brincadeiras você conhece? Existe outro nome que você conhece para alguma dessas brincadeiras?
- b) Converse com seus colegas e pensem nos diferentes nomes que essas brincadeiras podem ter.

5.3 Múltipla escolha

A atividade 5.1 *Caça-palavra*, como se disse, é uma atividade para exemplificar a variação lexical, mostrando que um determinado objeto, no caso, a galinha d'angola, pode ter diferentes denominações.

Esta outra atividade que mostrar que um determinado item lexical pode ter significados diferentes nas diversas regiões do Brasil; ela se volta, portanto, para a variação semântica.

Os itens lexicais escolhidos referem-se, em suas acepções mais conhecidas, a animais; mas em algumas regiões, eles podem designar outros objetos, principalmente tipos de jogos e brinquedos.

A partir de um item lexical fornecido, pede-se que a criança tente acertar o significado correto entre três opções listadas.

Espera-se que a criança talvez saiba o que o item significa apenas na sua própria região. A depender de sua idade e contexto, espera-se também que ele tente fazer inferências plausíveis em termos da motivação entre o item lexical e seu significado, mas isso sempre entendido como uma brincadeira. Em termos lúdicos, esta atividade é um jogo de adivinhação e precisa ser entendido como tal. Acredita-se que uma das suas motivações pode ser a possibilidade de fazer uma atividade escolar na qual o "chute" é o método esperado.

Para a realização da atividade, é necessário que tais parâmetros fiquem claros para que a criança não se sinta tolhida ou frustrada por não conhecer os outros significados propostos. Ela deve ser incentivada a tentar, sem medo de julgamento de erros ou acertos.

Título da atividade: Que bicho é esse?

Instruções:

Todo mundo sabe o que é um macaco!

Macaco é aquele animal que tem um rabo comprido, vive nas árvores e gosta de banana.

Mas não é só isso...

Macaco também é o nome daquela ferramenta que serve para trocar o pneu furado.

Mas não é só isso...

Na Bahia, por exemplo, macaco é o nome que se dá a uma brincadeira de criança.

Será que você consegue adivinhar que brincadeira é essa?

No jogo abaixo, tente adivinhar o que um macaco, um tatu e outros bichos podem ser.

1. Macaco, na Bahia, também é um nome para: a. <input checked="" type="checkbox"/> amarelinha. b. <input type="checkbox"/> balanço. c. <input type="checkbox"/> pega-pega.	5. Papagaio, no Brasil, é também um nome para: a. <input checked="" type="checkbox"/> pipa. b. <input type="checkbox"/> gangorra. c. <input type="checkbox"/> corda de pular.
2. Tatu, na Região Sul, pode ser: a. <input type="checkbox"/> uma ferramenta para cavar buracos. b. <input type="checkbox"/> um bichinho que vive na areia de praia. c. <input checked="" type="checkbox"/> a sujeirinha dura que se tira do nariz.	6. Ratinho, no Rio Grande do Norte, pode ser uma: a. <input type="checkbox"/> gangorra. b. <input type="checkbox"/> cambalhota. c. <input checked="" type="checkbox"/> pipa.
3. Cavalo, em Pernambuco e Bahia, pode ser: a. <input checked="" type="checkbox"/> uma libélula. b. <input type="checkbox"/> uma abelha. c. <input type="checkbox"/> uma mosca.	7. Peixinho, em São Paulo, pode ser: a. <input checked="" type="checkbox"/> pipa. b. <input type="checkbox"/> bola de gude. c. <input type="checkbox"/> amarelinha.
4. Perereca, em Mato Grosso, pode ser: a. <input type="checkbox"/> cambalhota. b. <input checked="" type="checkbox"/> amarelinha. c. <input type="checkbox"/> bolinha de gude.	8. Coruja, no Rio Grande do Norte e Paraíba, é: a. <input type="checkbox"/> o mesmo que cambalhota. b. <input checked="" type="checkbox"/> o mesmo que pipa. c. <input type="checkbox"/> o mesmo que amarelinha .

Fig.3 – Atividade de múltipla escolha – Elaborada pelas autoras

Conclusões

Um dos principais objetivos do projeto em pauta é o de contribuir para a formação de futuros professores-pesquisadores, na área de léxico e ensino, em dois sentidos. O primeiro está alinhado com os princípios básicos da iniciação à pesquisa, no que tange à delimitação de tema, estabelecimento de objetivos, identificação de passos metodológicos, cumprimento de

cronograma, coleta e análise de dados, construção de relatório de pesquisa e divulgação de resultados. Nesse sentido, espera-se que o estudante adquira familiaridade e alguma expertise com a relação à pesquisa científica, tornando-se capaz de elaborar e executar novos projetos.

No segundo sentido, espera-se que o orientando se torne apto não apenas em mapear e avaliar de maneira crítica o que está sendo feito em livros didáticos em relação ao ensino de léxico, mas também em construir atividades voltadas para esse fim. Tal resultado está alinhado com o outro principal objetivo do projeto que é o de ampliar a discussão sobre o ensino-aprendizagem do léxico, sobretudo acerca da variação lexical, por meio da proposta de material didático aqui apresentado.

Como se disse, são quinze as atividades propostas, das quais três foram aqui descritas para dar uma ideia do trabalho que está sendo empreendido. Em sua fase atual, as atividades estão sendo revisadas, validadas, aperfeiçoadas e submetidas à avaliação, como está acontecendo no âmbito deste texto.

Para concluir, espera-se que a amostra apresentada tenha conseguido deixar entrever a crença do projeto na riqueza, na variação e na diversidade da língua e no ensino do léxico que em leve em consideração o conhecimento de mundo, a inteligência, a criatividade e o espírito lúdico da criança.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Sorriso da linguagem: brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARAÚJO, Denise Lino de. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* (Org.). *Documentos 7: ALiB: 20 anos de história*. Salvador: Quarteto, 2017.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Que traçados faz o léxico do Nordeste? (Considerações a partir do Atlas linguístico do Brasil). In: LOPES, N.S.; OLIVEIRA, J.M.; PARCERO, L.M.J. (Orgs.). *Estudos sobre o português do Nordeste: língua, lugar e sociedade*. 1ed. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-26.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* (Org.). *Documentos 3: projeto atlas linguístico do*

Brasil. Salvador: Vento Leste, 2012.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino et al. (Org.). *Atlas linguístico do Brasil*. Londrina: Eduel, 2014. 2v.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino et al. (Org.). *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Vento Leste, 2012.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



GRUPO DE DISCUSSÃO 03 - ESTUDOS

LEXICULTURAIS E SUAS

INTERFACES



V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Toponímia e ensino: um estudo sob a perspectiva lexicultural nos logradouros do município de Mundo Novo/MS

Silmara Cristina Batista da Silva ¹
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel²

RESUMO

A palavra nomeia as coisas e os seres existentes no mundo e desde os tempos mais remotos e imagináveis é agente transformador e revelador de realidades existentes na sociedade. A cultura de um povo, as variações da língua e toda a história que conhecemos e identificamos é efetivada por meio da palavra. Não são raras as afirmações de que o homem se reconhece como ser social a partir da linguagem, ou seja, a língua transforma o indivíduo em um agente ativo e importante no processo de construção da sua própria identidade. Dessa forma, a língua assume um papel primordial de promover a ascensão humana por meio da palavra que eterniza os registros históricos e a cultura de um povo. Este trabalho tem por objetivo discutir os resultados da intervenção didática em que se propôs o entrelaçamento Toponímia e ensino de Língua Portuguesa e retratar a motivação, a história, a língua de origem, a estrutura morfológica de cada uma das denominações dos logradouros do Município, além de resgatar, por meio de estudos em documentos oficiais e entrevistas, o sentido e a história de cada designativo e o que influenciou a nomeação das ruas existentes em Mundo Novo/MS, nesse sentido, foi realizado junto com os alunos de uma Escola Pública da periferia de Mundo Novo um estudo toponímico da área urbana da cidade de Mundo Novo - MS (Mato Grosso do Sul). A classificação dos topônimos que compõem o *corpus* deste trabalho foi subsidiada pelos princípios teóricos e metodológicos da Toponímia, atendendo ao modelo proposto por Dick (1990,1992) com as adaptações sugeridas pelo Projeto ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul). A incidência de antropotopônimos e corotopônimos apontaram para a rememoração de um passado reavivado pela história e as origens dos pioneiros de Mundo Novo/MS.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; léxico; Ensino; toponímia urbana; Mundo Novo.

ABSTRACT

The word names the things and beings existing in the world and, since the most remote and imaginable times, it has been a transforming and revealing agent of existing realities in society. The culture of a people, language variations and the entire history that we know and identify is effected through the word. Statements that man recognizes himself as a social being based on language are not rare, that is, language transforms the individual into an active and important agent in the process of constructing his own identity. In this way, language assumes a primordial role in promoting human ascension through the word that perpetuates the historical records and culture of a people. This work aims to discuss the results of the didactic intervention in which it was proposed to intertwine Toponymy and Portuguese Language teaching and portray the motivation, history, language of origin, the morphological structure of each of the names of public places in the municipality, in addition to to rescue, through studies in official documents and interviews, the meaning and history of each designation and what influenced the naming of existing streets in Mundo Novo/MS, in this sense, it was carried out together with students of a Public School of the outskirts of Mundo Novo a toponymic study of the urban area of the city of Mundo Novo - MS (Mato Grosso do Sul). The classification of toponyms that make up the corpus of this work was supported by the theoretical and methodological principles of Toponymy, taking into account the model proposed by Dick (1990, 1992) with the adaptations suggested by the ATEMS Project (Toponymic Atlas of the State of Mato Grosso do Sul). The incidence of historiotoponyms and corotoponyms pointed to the remembrance of a past revived by history and the origins of the pioneers of Mundo Novo/MS.

KEY-WORDS: Culture; lexicon; Teaching; urban toponymy; New world.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens – UFMS – silsfc@hotmail.com

² Doutora em Letras – UEMS – tribesse@yahoo.com

1 Introdução

A pesquisa sobre os designativos da área urbana da cidade de Mundo Novo - MS suscita uma discussão de como a Toponímia reflete a interface entre a língua, a história e a geografia do município materializada nos nomes de lugares. Nessa perspectiva, buscamos retratar, por meio de uma abordagem pautada na pesquisa-ação, a motivação, a história, a língua de origem, a estrutura morfológica de cada uma das denominações dos logradouros do Município, além de resgatar, por meio de estudos em documentos oficiais e entrevistas, o sentido e a história de cada designativo e o que influenciou a nomeação das ruas existentes em Mundo Novo/MS.

A Toponímia articula os saberes linguísticos, geográficos, morfológicos, geomorfológicos, históricos, biológicos e antropológicos. Nesse sentido, configura-se o estudo toponímico como uma área interdisciplinar que se localiza no campo dos estudos lexicais e em uma disciplina da Linguística, a Onomástica - estudo dos nomes próprios - subdividida em Antroponímia - nomes próprios de pessoas - e Toponímia - nomes próprios de lugares -, características estas que orientará toda a pesquisa realizada pelos estudantes. O ato da nomeação de um lugar é uma forma de apropriação pelo homem do espaço onde habita e exerce suas atividades profissionais. Ao conferir um nome a um acidente físico (rio, córrego, monte) ou a um aglomerado humano (povoado, cidade, rua, bairro), o denominador imprime uma marca identificadora sobre o referente nomeado e, como há variações, muitas vezes, na origem do topônimo também nos interessa o estudo dessas transformações.

É interessante assinalar que o léxico da língua em uso ultrapassa o próprio ato de nomear, uma vez que revela a cultura de uma sociedade, permitindo, assim, reconstruir os sujeitos protagonistas dos aspectos da história dos valores e costumes dos grupos humanos dos quais eles fazem parte. Para Dick (2001, p. 79), "É o simbolismo das formas linguísticas que transforma nomes em lugares existenciais e indivíduos em personalidades sociais. A configuração de um local só acontece a partir do nome, o antecedente sendo o não-lugar, o não simbólico, o inativo".

A proposta de estudar a toponímia dos nomes de ruas da cidade de Mundo Novo/MS objetivou contribuir para o conhecimento da história da cidade, ressuscitando, desse modo, a memória coletiva. Este trabalho pautou-se no estudo da toponímia dos nomes dos logradouros

da cidade de Mundo Novo localizada no estado de Mato Grosso do Sul e toda a pesquisa foi realizada por estudantes do nono ano da Escola Estadual Professora Terezinha dos Santos Mendonça, localizada no município de Mundo Novo. As atividades envolveram basicamente os estudos dos topônimos (etimologia, motivação semântica, estrutura morfológica), seguidos de pesquisa de campo e análises, conforme classificação taxionômica proposta por Dick (1992) que foi adaptada por pesquisadores do Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS).

2 Língua, cultura e sociedade

É por meio da língua que são expressas as mais variadas formas de difusão de uma cultura e, mais especificamente, é por meio da língua que os seres humanos se expressam de modo a divulgar seus valores e, assim, construir a sua história e identidade. Biderman (1981, p. 182) pontua que, “considerando a dimensão social da língua, podemos ver, no léxico, o patrimônio cultural de uma comunidade”. A língua e a cultura sempre estiveram relacionadas proporcionando a perpetuação de todos os signos representativos por meio dos conceitos cristalizados, fortificando o laço entre o povo de uma mesma comunidade.

A língua de um povo está relacionada a um de seus mais fortes retratos culturais, ou seja, podemos perceber a origem de alguém em uma simples conversa informal considerando que cada um possui sua língua, cultura e história. Sapir discorre sobre a correlação entre língua e cultura e argumenta que

[...] a língua está se tornando um guia cada vez mais valioso no estudo científico de uma dada cultura. Em certo sentido, a trama de padrões culturais de uma civilização está indicada na língua em que essa civilização se expressa. É uma ilusão pensar que podemos entender os lineamentos significativos de uma cultura pela pura observação e sem o auxílio do simbolismo linguístico, que torna esses lineamentos significativos e inteligíveis à sociedade. (SAPIR, 1969, p. 20).

Nessa mesma linha de raciocínio, Abbade (2010, p. 141) assinala que “o homem só existe histórico e socialmente quando houver linguagem para expressar essa história social”. É bem verdade que sem a língua não há sociedade, não há possibilidade de vida humana e muito menos o seu desenvolvimento. A comunicação concretiza todos os passos de uma geração

apoiando-se no léxico que fundamenta e cumpre o papel fundamental de perpetuar um passado construído por indivíduos integrantes de uma sociedade.

A língua desde os seus primórdios foi utilizada para a relação social entre as pessoas e, justamente, por objetivar essa socialização, sofre influências externas e todo esse dinamismo aponta para a sua heterogeneidade. Tarallo (1990, p. 57) enfatiza que a língua falada é heterogênea e variável e que a variabilidade da fala é passível de sistematização e, portanto, é um sistema de regras. Essas mudanças socioculturais advindas da língua são objetos de estudo da Sociolinguística que é uma das subáreas da Linguística. Segundo Mollica:

a Sociolinguística estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial, os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2010, p. 9)

No Brasil, no período colonial, houve um momento de interculturação de etnias diferentes que aqui se encontravam: o africano, o indígena e o português essas línguas advindas de outras sociedades e culturas diferentes deram início ao processo de variação linguística. Nessa perspectiva, Dick argumenta que “não apenas com as línguas indígenas brasileiras ocorreu esse processo de interculturação e trocas, mas também com as línguas africanas, aqui faladas tanto na zona urbana como na zona rural” (DICK, 2001, p. 136).

Vivemos em um país multicultural com uma grande variedade de etnias com uma territorialidade muito extensa, fato que marca sobremaneira a variedade de expressões e costumes que marcam o português falado no Brasil. Assim, o idioma é multifacetado e, por meio da linguagem apresenta as suas faces mediante a integração dos indivíduos dentro de uma determinada comunidade e, conseqüentemente, a cultura surge como resultado da interação e da contribuição de cada ser humano.

as interferências ocorridas no campo da linguagem receberiam, assim, dos fatores mesológicos, a sua primeira conformação estrutural, organizando-se em unidades significativas, até posteriores e eventuais transformações e acomodações em novos esquemas conceptuais. De acordo com essa linha de raciocínio, o idioma tende a refletir a concepção dos falantes relativamente ao meio onde vivem. Os valores grupais assumem dessa forma, uma dimensão que transcende o próprio “eu” e se manifesta no pensamento comunitário, como forma única de sentir, desde que a projeção isolada de uma individualidade (DICK, 1990, p. 36).

Podemos afirmar que todo esse processo contribui para um enriquecimento inestimável da língua, contribuindo para a formação de um acervo de expressões de diferentes regiões ou que perseveraram e resistem ao tempo.

O espaço pensado como meio de convivência deve estabelecer entre o dominador e o local uma espécie de afinidade social onde ele possa exercer todas as suas atividades valendo-se de uma autonomia que o faça perceber que o meio/espaço em que ele vive, de certa maneira, lhe é próprio, há o sentimento de pertencimento,

[...] o espaço percebido e sentido pelos homens em função tanto dos seus sistemas de pensamento como de suas necessidades. A percepção do espaço real, campo, aldeia ou cidade, vêm somar-se ou combinar-se elementos irracionais, míticos ou religiosos. Assim, as grandes montanhas constituem a morada dos deuses, desde o Olimpo para os gregos da antiguidade, até o Annapurna para as populações do Nepal. A água está pejada de significação; há fontes e lagos sagrados, mas a ideia de coisa sagrada pode associar-se a utilização precisa de um elemento do espaço. Cada agrupamento humano possui uma percepção própria do espaço por ele ocupado e que, desta ou daquela maneira, lhe pertence... (DOLFUSS *apud* DICK, 1990, p. 63).

O ambiente pensado como um espaço que seja favorável à vida, à socialização, à segurança e proporcionando ainda, a perpetuação da espécie humana faz com que reflitamos um pouco mais sobre o conceito de espaço (DICK, 1990, p. 61). O espaço habitável pelo homem sempre foi motivo de preocupação porque era necessário que o território possuísse características a favorecer a organização da comunidade como um todo. Dick esclarece que,

apesar de geógrafos como Oliver Dolfuss procurarem estabelecer uma revisão dessa “noção” de espaço, a verdade é que o espaço geográfico ainda parece continuar sendo encarado em termos de sua “acessibilidade” aos homens desde que se não negligencie a influência da ação humana transformadora do “meio natural” em “meio geográfico”. (DICK, 1990, p. 62).

O Espaço necessário às condições de permanência do homem não depende só das condições climáticas e paisagens naturais, mas sim do uso e modificações que os indivíduos podem realizar no local, transformando em habitável o que antes parecia, geograficamente e socialmente, impossíveis. O homem com ferramentas e técnica é capaz de transformar os recursos naturais existentes em determinadas regiões em um meio que atenda às necessidades de uma sociedade de uma determinada época fazendo com que assim esse espaço também se torne propício às relações sociais existentes em qualquer comunidade.

A importância dessa relação do indivíduo com o espaço em que se vive é bem explicitado por Dick (2010, p. 179) quando ela diz que “assim como os indivíduos”, os lugares, depois de batizados ganham “alma”, tornam-se entidades capazes de significar e de transmitir sua significação: “nome” e “lugar” se unem, a partir daí, constituindo uma mesma identidade, referencializada e referenciável. É por meio do nome que delimitamos as linhas fronteiriças entre um espaço e outro. Seide (2010, p 131) argumenta que:

um nome de lugar, ao remeter a um espaço físico carregado de simbolismo, vai adquirindo certos sentidos que são resultados de tudo aquilo que se disse sobre ele, se viu e se viveu, sentidos que serão analisados enquanto “conotações” de um dado topônimo, conotações que podem ser reveladas quando se entrevistam moradores do lugar cujo nome está sendo estudados. (SEIDE, 2010, p. 131).

O sentimento de pertencimento ao espaço começa a ganhar significado quando o indivíduo se sente participante ativo e transformador do lugar onde vive, a partir daí todos se sentem pertencentes a uma mesma família. A magia da “alma”, citada por Dick (2010, 180), que parece se apossar de cada pessoa e que circunda uma comunidade em relação ao “lugar” em que se vive é expressada todas as vezes que esses mesmos integrantes declaram seu amor e admiração pelo espaço que ocupam e, por consequência, por todas as vezes em que desaprova qualquer comentário desprezível em relação à sua cidade, estado, bairro ou rua em que vive. A toponímia, pelo viés cultural e semântico, procura explicar a relação existente entre a ocupação e a resignificação de cada nome atribuído aos logradouros de uma cidade.

3 Onomástica: breve reflexão

A onomástica, que abarca a Antroponímia e a Toponímia, é uma ciência dos estudos da linguagem e como tal se relaciona diretamente com a Lexicologia. Dick (1990, p. 36) pontua que Toponímia e Onomástica estão envolvidas por uma relação de inclusão uma sempre estará incutida na outra, promovendo, dessa forma, uma dimensão variável.

Dick (1990, p. 144) explica que o estudo onomástico é muito mais do que um mero fator auxiliar do agir e do viver individual ou coletivo; é indício de rumos tomados pelos falares ao longo dos períodos históricos, de comportamentos presentes no cotidiano e de atitudes morais ou operosas valorizadas pela população.

O ato de nomear, onomasticamente, diverge-se do processo de criação da palavra quando se trata de elemento do léxico integrante do enunciado de uma língua. Assim, o campo onomástico revela um processo intrigante voltado para as formas de como um nome é vinculado a uma entidade representativa. “Quando um objeto é migrado de um campo para outro (do linguístico para o semântico) revela-se a interferência do grupo dominante, tendência e temperamento social na construção da nomenclatura do objeto” (DICK, 1998, p. 102). E é justamente por esse processo que o texto onomasiológico se torna possível, a passagem da designação para uma significação, nesses termos, pode-se dizer que a partir daí há uma complementação da construção denominativa.

4 Toponímia: história e definição

A Toponímia sistematizada consolidou-se, primeiramente, na Europa e teve como berço a França por volta do ano de 1878. O seu precursor foi Auguste Longnon, na época os estudos toponímicos foram introduzidos por ele na *École Pratique des Hautes-Études* e no colégio da França. Em 1912, após sua morte, foi publicada a obra *Les nomes de lieu de la France*, considerada de extrema importância para o conhecimento da nomenclatura dos lugares habitados.

No Brasil, um dos grandes estudiosos do assunto é Levy Cardoso que, apontando para um caráter histórico, suas publicações trouxeram um olhar voltado para lexicologia indígena. Carlos Drummond também contribuiu sobremaneira com os estudos toponímicos dedicando-se a trabalhos do Bororo à toponímia brasileira.

A toponímia, segundo Dick (1990, p. 35), é, antes de tudo, “um imenso complexo línguocultural em que os dados das demais ciências se interseccionam agrupando-se para atingir seu ápice dentro do fenômeno toponomástico”. O trabalho toponímico nos encaminha para o conhecimento do modo de vida e das particularidades existentes em um espaço geográfico, seus traços históricos e sociais são evidenciados na forma de como essas comunidades nomearam e dividiram seus espaços.

5 Topônimo: características

Uma das características mais importantes do topônimo assinalada por Dick (1990, p. 42) dá conta de que se trata de um verdadeiro fóssil linguístico, na verdade essa expressão foi usada pelo francês Jean Brunhes e, assim, os estudiosos da toponímia concordam em razão da relevância da área como fonte de conhecimento da língua falada e também das regiões geográficas, históricas e sociais sempre testemunhadas pelo povo que habitou o espaço em caráter temporário ou definitivo. O topônimo tende a perpetuar o léxico que representa no momento da nomeação as circunstâncias linguísticas, sociais, históricas e geográficas que motivaram a denominação.

6 Taxionomias toponímicas: Dick

A primeira versão taxionômica brasileira foi proposta por Dick no ano de 1975 e que foi reformulada alguns anos mais tarde pela mesma autora. Dick propôs dessa forma um modelo taxionômico classificatório capaz de suprir as demandas de pesquisas realizadas na área. Surgiu, assim, um modelo que serve como instrumento de trabalho e também como aporte teórico, para que sirva de certa forma, como um pilar para a investigação objetiva da causa motivadora dos designativos.

Nacional de Línguas e Linguagens
I Jornada Interdisciplinar em Linguística e Linguagens

conscientes da necessidade de se buscar os modelos taxionomias para os vários conjuntos de topônimos, um agrupamento macroestruturais, procurou-se, nos ordenamentos sistemáticos das ciências humanas afins à toponímia, e em algumas poucas obras alienígenas especializadas, os elementos que permitissem a apresentação de um quadro classificatório, de maneira a satisfazer a demanda da pesquisa (DICK, 1990, p. 24).

É preciso estar atento, pois a classificação é muito mais complexa e intrigante, é necessário se utilizar o emprego correto da expressão designativa que conceitue com uma possibilidade de erro quase nula em relação aos motivos toponímicos. O grande eixo norteador se encontra no vínculo existente entre o objeto nomeado e o seu denominador. Esses dois fatores estão intrinsecamente ligados na relação taxionômica às motivações do espaço geográfico nomeado. Dick (1990, p. 25) afirma que “o mecanismo de nomeação, causado, portanto, por influências externas ou subjetivas, transparece em topônimos das mais diversas origens e procedências.”

A proposta de Dick (1990, p. 26) revela um modelo enquadrado sob dois aspectos: físico e antropológico. Tem-se, assim, a formulação de uma terminologia técnica constituída do “topônimo”, que vem antecedido de outro elemento genérico que define sua classe onomástica. Esse elemento deve ser explicado com clareza para que sua escolha seja justificada. Todos os elementos, por exemplo, filiados a elementos vegetais ou minerais receberam a classificação de fitotopônimos e litotopônimos. O primeiro termo da classificação sempre se refere à sua classe genérica e o segundo à sua procedência do campo de estudo.

A primeira versão do modelo teórico de Dick, elaborada em 1975 que, após ser revista pela autora, originou a última versão datada de 1992. O principal objetivo com a criação do modelo era “suprir as demandas das pesquisas”, uma vez que pode “ser interpretado como um instrumento de trabalho que permitirá a aferição objetiva das causas motivadoras dos designativos geográficos” (DICK, 1990, p. 26).

A partir dessa reformulação, que traz um quadro mais abrangente, Dick subdivide algumas categorias que antes da reformulação eram apenas de 19 (dezenove) e, posteriormente, passaram a ter 27 (vinte e sete) taxões, sendo 11 (onze) de natureza física e 16 (dezesseis) de natureza antropológico-cultural. Eis as categorias toponímicas de Dick (1992):

a) Taxionomias de natureza física

- Geomorfotopônimos: O termo utilizado foi escolhido por Dick em vez de orotopônimos por agrupar todas as características geológicas,

Preferiu-se empregar a expressão geomorfotopônimos para que se pudesse incluir não apenas as elevações do terreno, mas também as depressões, e as próprias formações litorâneas, a fim de melhor se sugerir a ideia mórfica pretendida (DICK, 1990, p. 114).

Essas características costumam enriquecer os topônimos com seus empréstimos no que tange a uma variedade de signos onomásticos. A topografia de um local costuma motivar sua nomeação de uma forma mais espontânea. O princípio de que o homem só nomeia o que conhece fez com que a peregrinação humana deixasse um legado nominativo de seres e coisas. O relevo geográfico permite que se possa analisar a história de sucessivas povoações em determinado local, a toponímia, sob um ponto de vista linguístico, aponta para as diversas nacionalidades ocupantes de determinado território. Córrego da Serra (AF/MS) no município de Antônio João, o Córrego de Cerro (AF/MS) Alegre na cidade de Aral Moreira e o Córrego Cerrito (AF/MS) em Juti. (TAVARES, 2004, p. 105-124).

- Litotopônimos: são aqueles de feitiço mineral e que se referem também à constituição do solo. Todo o processo de descoberta dos minerais na nova terra despertou o olhar para a nova perspectiva sociocultural instalada e que contribuiu muito para história do Brasil, pois foram atraídos para o país uma gama de pessoas que contribuíram para o desmatamento, facilitando, assim, a chegada de novos povoados. Córrego do Brejão (AF/MS) em Maracaju, o Córrego Barreiro Seco (AF/MS) em Dourados e o Córrego Ita (AF/MS) em Antônio João. (TAVARES, 2004, p. 105-124)

- Fitotopônimos: topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade. Segundo Tavares (2004, p. 105-124) pode-se obter os seguintes exemplos extraídos do próprio estado de Mato Grosso do Sul como, Córrego Jacori (AF/MS) em Amambai, o Rio Bananal (AF/MS) na cidade de Antônio João e o Córrego Guapeí (AF/MS) no município de Caarapó. (TAVARES, 2004, p. 105-124)

- Hidrotopônimos: os topônimos de natureza hidronímica aparecem com muita facilidade por estarem intrinsecamente ligados à importância da água para as condições da vida humana. Como exemplos de hidrotopônimos podemos citar: o Córrego Água Azul (AF/MS) em Dourados, o Córrego Água Limpa (AF/MS), na cidade de Fátima do Sul e o Rio Brilhante (AF/MS) no município de Itaporã. (TAVARES, 2004, p. 105-124).

- Zootopônimos: são os topônimos de índole animal, representados por indivíduos domésticos e não domésticos. Exemplo: Rio Dourados (AF/MS) em Laguna Caarapã, o Córrego da Formiga (AF/MS) em Maracaju e o Córrego das Araras (AF/MS) em Ponta Porã. (TAVARES, 2004, p. 105-124).

- Cardinotopônimos: topônimos relativos às posições geográficas em geral. Exemplos: Córrego Divisa (AF/MS) na cidade de Ribas do Rio Pardo, o Córrego do Meio I (AF/MS) em Aral Moreira e o Córrego de Baixo (AF/MS) no município de Costa Rica. (TAVARES, 2004, p. 105-124).

- Cromotopônimos: são todos os topônimos que se referem à escala cromática. Rio Verde (AF/MS) em Aral Moreira, Córrego Azul (AF/MS) no município de Ivinhema e Cabeceira do Verde (AF/MS) na cidade de Laguna Carapã. (TAVARES, 2004, p. 105-124).

- Dimensiotopônimos: Para os topônimos que expressem extensão, comprimento, largura, espessura, altura ou profundidade dá-se o nome de dimensiotopônimo por exprimir com mais clareza a ideia contida em cada dimensão. Lagoa Grande (AF/MS) localizado em Dourados, Córrego comprido (AF/MS) em Antônio João e Córrego Guaçu (AF/MS) em Mundo Novo. (TAVARES, 2004, p. 105-124).

- Meteorotopônimos: são todos os topônimos ligados aos fenômenos atmosféricos. Córrego do Vento (AF/MS) presente em Anaurilândia, Córrego do Raio (AF/MS) em Figueirão e Fazenda Nevasca (AF/MS) em Jardim. (TAVARES, 2004, p. 105-124).
- Morfotopônimos: são os topônimos que refletem as formas geométricas. Córrego Desbarrancado (AF/MS) em Nova Alvorada do Sul, o Córrego Redondo (AF/MS) em Naviraí e o Córrego Volta Grande (AF/MS) em Santa Rita do Pardo. (TAVARES, 2004, p. 105-124).
- Astrotopônimos: topônimos relativos aos astros celestes em geral. Rio Estrela (AF/MS) em Antônio João, Fazenda Céu Azul (AF/MS) localizada em Bela Vista e o Córrego Estrelada (AF/MS) em Santa Rita do Pardo. (TAVARES, 2004, p. 105-124).

b) Taxionomias de natureza Antropocultural

- Animotopônimos ou Nootopônimos: são os topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual levando em consideração todos os aspectos voltados ao psiquismo humano. Distrito Formosa (AH/MS) na cidade de Dourados, Povoado União (AH/MS) localizado no município de Deodápolis e o Povoado Boa Esperança (AH/MS) no município de Batayporã. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Antropotopônimos: são todos os nomes de lugares em que sobressaem os nomes próprios individuais sejam em prenomes ou em apelidos de família. Distrito Amandina (AH/MS) e Povoado Cristina (AH/MS), ambos localizados no município de Ivinhema. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Axiotopônimos: são os topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais. Povoado Presidente Castelo (AH/MS) pertencente ao município de Deodápolis, o Povoado Ministro Pestana (AH/MS) em Ponta Porã. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Hierotopônimos: se refere a todos os topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças: cristã, hebraica, maometana e tantas outras pertencentes ao cenário religioso mundial. Os hierotopônimos foram divididos em duas subcategorias: Hagiotopônimos que agregam os nomes de santos e santas dos escritos romanos; e mitotopônimos que tratam dos nomes de lugares que remetem a entidades mitológicas. Vila São Pedro (AH/MS) em Dourados, o Povoado Santa Maria (AH/MS) em Caarapó e o Povoado São José (AH/MS) no município de Taquarussu. (TAVARES, 2004, p. 98-103).

- Corotopônimos: são os topônimos relacionados aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes. Vila Vera Cruz (AH/MS) no município Taquarussu, o povoado Alegrete (AH/MS) em Rio Brillhante e o distrito de Cristalina (AH/MS) na cidade de Caarapó (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Cronotopônimos: se relacionam a indicadores cronológicos e são representados na toponímia pelos adjetivos - novo, nova, velho, velha. Córrego Nova Esperança (AH/MS), o Distrito Novo América (AH/MS) de Caarapó e o Distrito de Nova Esperança (AH/MS) em Glória de Dourados. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Ecotopônimos: se referem às habitações de um modo geral. Distrito de Casa Verde (AH/MS) no município de Nova Andradina, Córrego da Tapera (AF/MS) em Amambai e o córrego Palhada (AF/MS) Vila Rica (AH/MS) no município de Caarapó. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Ergotopônimos: esses topônimos se referem aos elementos de cultura material. Povoado Campanário (AH/MS) em Laguna Caarapã, e o povoado Placa (AH/MS) localizado na cidade de Itaporã. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Etnotopônimos: topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas). Povoado Guarani (AH/MS) em Bataaguassu, a Cabeceira do Cambaí (AH/MS) em Juti e a Vila Português (AH/MS) no município de Paranhos. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Dirrematotopônimos: topônimos constituídos por frases ou enunciados linguísticos. Povoado Pouso das Araras (AH/MS) em Taquarussu, povoado Passa Tempo (AH/MS) no município de Rio Brillhante. (TAVARES, 2004, p. 98-103).
- Historiotopônimos: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes. Córrego Dois de Junho (AF/MS) localizado em Glória de Dourados, o Córrego Primeiro de Junho (AF/MS) em Iguatemi. (TAVARES, 2004, p. 105-124).
- Hodotopônimos (ou Odotopônimos): topônimos relativos às vias de comunicação rural ou urbana. Distrito Picadinha (AH/MS) em Dourados, o Córrego Picada (AF/MS) em Fátima do Sul e o Córrego Tapei (AF/MS) no município de Vicentina. (TAVARES, 2004, p. 105-124).
- Numerotopônimos: topônimos relativos aos adjetivos numerais. Povoado Quarto Arroio (AH/MS) na cidade de Sete Quedas, Povoado de Sete Placas (AH/MS) em Jateí e o Córrego do Dez (AF/MS) em Deodápolis. (TAVARES, 2004, p. 98-124).

- Poliotopônimos: topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Povoado de Vila Sulina (AH/MS) em Paranhos, Povoado Colônia Tanaka (AH/MS) em Naviraí e Povoado Aldeia (AH/MS), no município de Japorã. (TAVARES, 2004, p. 98- 103).
- Sociotopônimos: topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade como os largos, pátios, portos e praças. Povoado Porto Caiuá (AH/MS) em Naviraí, povoado Porto Mercedes (AH/MS) em Dourados. (TAVARES, 2004, p. 98- 103).
- Somatopônimos: topônimos empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou do animal. Córrego Ipona (AF/MS) em Iguatemi, o Córrego Garganta de Tigre (AF/MS) no município de Bataguassu e o Córrego Calcanhar (AF/MS) localizado em Anaurilândia. (TAVARES, 2004, p. 98- 124).

A motivação toponímica tende a manter o topônimo vivo e cristalizado em uma comunidade. A opacidade, característica comum, nos signos linguísticos parece não abarcar os signos toponímicos que permanecem no tempo, revelando a cultura, a língua e as características particulares de uma determinada comunidade.

7 Metodologia

Sabe-se que o batismo de um logradouro é um registro histórico para uma localidade, porém, pouco se conhece sobre a origem ou a motivação de nomes da cidade de Mundo Novo. A pesquisa foi realizada com os estudantes da Escola Estadual Professora Terezinha dos Santos Mendonça, localizada na periferia da cidade, e apresentou à comunidade mundonovense os resultados sobre os logradouros existentes no Município.

Foram apresentados, primeiramente aos alunos, o conceito e o objeto de estudo da ciência toponímica, área da Onomástica que estuda os nomes próprios de lugares, além de uma explanação sobre as principais diferenças entre Toponímia e Antroponímia. Os estudantes, se mostraram bastante receptivos e animados com o novo conteúdo pois, não haviam mantido contato com a disciplina. Os questionamentos acerca dos conceitos toponímicos surgiam à medida que o estudo evoluía, todos os conteúdos foram assimilados com facilidade pela maioria dos alunos. Após a assimilação da teoria toponímica, os estudantes foram divididos em quatro grupos, em seguida, foram distribuídas as localidades onde os respectivos grupos fariam a

catalogação dos nomes das ruas bem como, na medida do possível, entrevistas com os moradores para o levantamento de dados sobre a história do personagem homenageado. Com os dados inventariados, os estudantes, por meio do auxílio da professora da disciplina de História, elaboraram uma lista com os nomes dos pioneiros do Município e marcaram horários alternativos ao da escola para a realização de visitas e assim, registrarem os dados históricos obtidos por meio de entrevistas. Após a catalogação dos dados, os estudantes puderam analisar as fichas preenchidas e elaborar as análises pertinentes aos logradouros inventariados.

O embasamento teórico, sobretudo, pautou-se em Dick (1990; 1992; 2001; 1998; 2010); Abbade (2010), Biderman (2015). Para o embasamento catalográfico, foi utilizado o modelo de ficha proposto por Dick (1990), por ter sido elaborada especificamente para a realidade toponímica brasileira, e que foi reestruturada pela equipe do Atlas Toponímico do estado de Mato Grosso do Sul - ATEMS que sugere dados específicos para a realidade sul-mato-grossense. Segundo esse modelo, o designativo é classificado a partir do significado básico do nome que lhe deu origem (literal e/ou regional, dependendo do caso). Assim, topônimos formados com unidades lexicais que nomeiam correntes hídricas (rio, córrego, nascente, vertente) recebem a classificação de *hidrotopônimos*; os que se referem a nomes de pessoas, *antropotopônimos*; os que se reportam a nomes de santos, *hagiotopônimos* e assim por diante.

Como procedimento para o preenchimento da ficha lexicográfico-toponímica, foram consultados dicionários de língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, visto que o modelo reelaborado do projeto ATEMS sugere o significado dos nomes que deram origem aos topônimos.

Considerando-se a interdisciplinaridade como fator fundamental para a formação de estudantes para o efetivo exercício da cidadania nas diversas situações socioculturais foi contemplada na pesquisa, a partir do elemento linguístico - o topônimo -, na história, geografia e biologia explicações para o objeto nomeado. Dessa forma, o estudo abarcou diferentes conceitos e explorou de forma concomitante os vários saberes presentes nessas disciplinas. Entre as orientações propostas e contidas nos PCN (1998, 2000), ressalta-se o modo particular de como é explicitado o tratamento interdisciplinar no ensino de Língua Portuguesa:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um

saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (PCN, 1998; 2000)

A interdisciplinaridade se faz necessária para que os conteúdos sejam trabalhados sob os diversos “olhares”, o estudante contemporâneo não se satisfaz apenas com um ponto de vista com as tecnologias ao alcance de todos que proporciona rapidez e múltiplas visões a respeito de um determinado tema. Nesse sentido, o professor precisa de aperfeiçoamento constante e de se adequar cada vez mais à tendência educacional inovadora, tendo como aliada a dinamicidade promovida pelo debate de várias disciplinas.

Tabela 01 – Modelo de Ficha Catalográfica elaborado por Dick

Localização – Município: _____
Topônimo: _____ A.G.: _____ Taxionomia: _____
Etimologia: _____

Entrada Lexical: _____

Estrutura Morfológica: _____

Histórico: _____

Informações Enciclopédicas: _____

Contexto: _____

Fonte: _____
Pesquisador: _____ Revisor: _____
Data de Coleta: _____

Fonte: DICK (1990)

Tabela 02 – Ficha Catalográfica proposta pelo Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul (ATEMS)

Localização/Município:
Mesorregião:
Microrregião:
Acidente:
Topônimo:
Variante cartográfico-lexical:
Tipo de Elemento Geográfico (físico/humano):
Área (rural/urbana):
Classificação Toponímica:
Língua de origem:
Etimologia:
Entrada lexical:
Estrutura Morfológica do topônimo:

Histórico:
Informações enciclopédicas:
Contexto:
Fonte:
Referências bibliográficas:
Coordenador:
Pesquisador:
Revisor:
Data da Coleta do Topônimo:

Fonte: ATEMS (2011).

Modelo de Ficha Preenchida com os dados toponímicos da Avenida Brasília.

Localização/Município: Bairro Berneck, avenida Brasília, Mundo Novo/MS
Mesorregião: Sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul
Microrregião: Iguatemi (MR-08)
Acidente: Avenida
Topônimo: Brasília
Variante cartográfico-lexical: não há
Tipo de Elemento Geográfico (físico/humano): humano
Classificação Toponímica: Corotopônimo
Língua de origem: Portuguesa
Área (rural/urbana): Urbana
Etimologia: BRASÍLIA – (Ferreira, 2004): Nome de um metal precioso encontrado no estado do Espírito Santo – Brasil. (Houaiss, 2001): Relativo ao nome brasílio. [Mineralogia] metal descoberto no Espírito Santo. top. <i>Brasil</i> + <i>-io</i> .
Entrada lexical: Brasília
Estrutura Morfológica do topônimo: Simples
Histórico: O nome da Avenida é uma homenagem à capital do Brasil.
Informações enciclopédicas: Total de endereços encontrados: 8 Domicílios particulares: 8 Quantidade estimada de moradores nesse logradouro: 27 Rendimento médio estimado de moradores nesse logradouro: R\$ 475,17
Contexto:
Fonte: Mapa Cartográfico
Referências bibliográficas: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Novo Aurélio Eletrônico versão 5.0 – o dicionário da língua portuguesa – Século XXI</i> , Curitiba: editora Positivo, 2004. HOUAISS, Antônio. <i>Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa</i> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. http://informacoedobrasil.com.br/rua/ms/mundo-novo/avenida-brasilia+3138
Orientadora: Ana Paula Tribesse Patrício Dargel
Pesquisador: Alunos do 9º ano
Revisora: Silmara Cristina Batista da Silva

Fonte: Elaboração a Autora

8 Análise geral dos dados segundo a classificação taxionômica

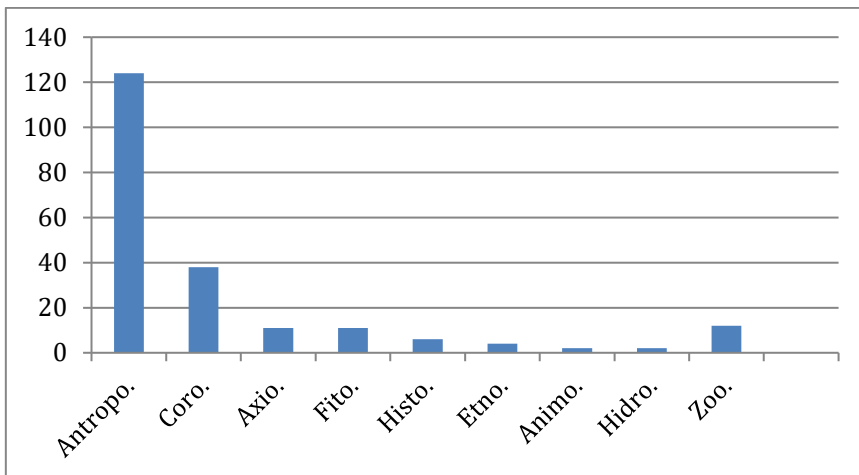
Em seu livro *A motivação toponímica e a realidade brasileira*, Dick explicita de forma clara que a partir do relevo geográfico pode-se elaborar um panorama histórico dos sucessivos povos que habitaram determinadas regiões e localidades. Desse modo, a Toponímia contribui sobremaneira para a identificação, de um ponto de vista linguístico, sobre os estratos humanos que passaram por tal território. (DICK, 1990, p. 118)

Dessa forma, a taxionomia identifica não só os fatores linguísticos, mas também uma história social do denominador que não o faz de forma isolada, mas sim dissemina toda a mentalidade de seu grupo social. Em Mundo Novo, os Antropotopônimos se sobressaem, refletindo, assim, uma característica de valorização de antepassados da localidade e, assim, configura-se um resgate da memória daqueles que ajudaram na construção do processo histórico da cidade. Segundo Dick (1990, p.105), as relações existentes entre história e toponímia são percebidas diretamente nos fatos que os nomes revelam. Há um estado dinâmico que deve ser aproveitado pela onomástica, apesar de não alcançar uma amplitude de ressignificação pelo fato de o designativo avaliar apenas um contexto geográfico específico que é a própria rua ou praça.

9 Classificação geral taxionômica dos nomes dos logradouros de Mundo Novo

Gráfico 1 – Classificação Taxionômica dos logradouros



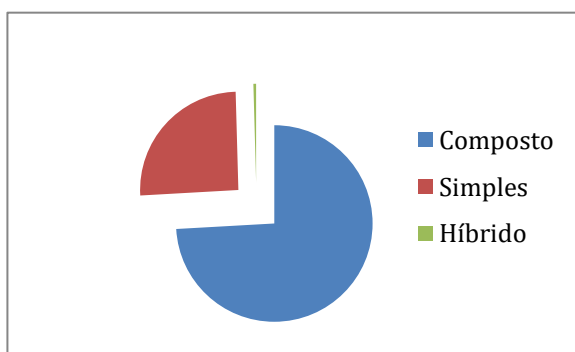


Fonte: Elaboração da Autora

10 Análise geral dos dados segundo a estrutura morfológica

A estrutura morfológica do topônimo, de acordo com Dick (1990, p. 12 e 13), apresenta a formação específica simples - aquela que se define por apenas um elemento, a formação composta que traz em sua estrutura elementos formado por dois ou mais formadores de origens diversas entre si considerando-se o conteúdo e, por fim, o topônimo de estrutura morfológica híbrida que linguisticamente falando agrupa diferentes procedências, agrupam-se vocábulos cuja origens são distintas, essa diversidade linguo-cultural é incorporada na geografia do local, designando ruas, praças e monumentos, a consequência desse aspecto importantíssimo é um movimento de trocas de saberes que se perpetuam por meio dos topônimos empregados. Na cidade de Mundo Novo, os topônimos compostos alcançam sua maioria porque o *corpus* estudado apresenta um grande número de Antropotopônimos, personagens históricos, personalidades e ex-moradores integram quase em sua totalidade os nomes dos logradouros, caracterizando assim, a estrutura morfológica composta sobressalente.

Gráfico 2 - Morfologia dos topônimos de Mundo Novo

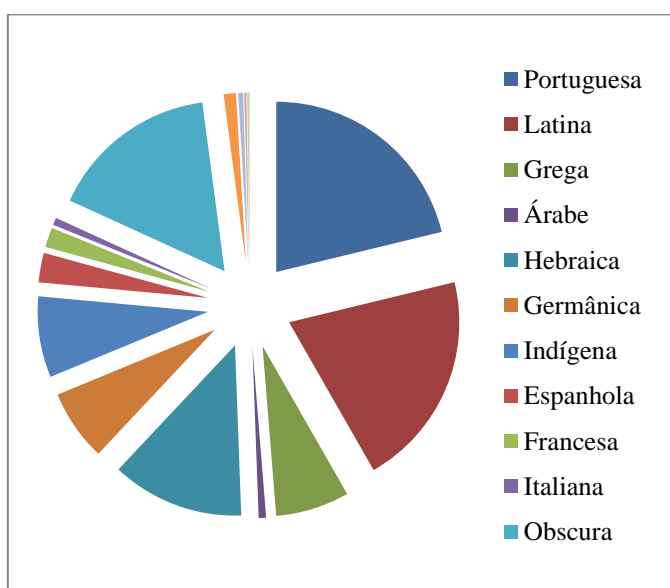


Fonte: Elaboração da Autora

11 Análise dos dados segundo a língua de origem

A localização geográfica do município de Mundo Novo permite uma estreita relação cultural com o país vizinho e fronteiro: o Paraguai e, apesar de muitos moradores da cidade serem oriundos daquela região, não foram encontrados nos topônimos estudados uma relação significativa, que estivesse em consonância com a miscigenação existente entre os povos dos dois países.

Gráfico 3 - Língua de origem dos topônimos



Fonte: Elaboração da Autora

Considerações Finais

O trabalho objetivou apresentar um estudo dos nomes dos logradouros da cidade de Mundo Novo localizada no estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi realizada por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. O estudo dos nomes logradouros da cidade de Mundo Novo primou por apresentar ao aluno a realidade dos logradouros de seu próprio bairro, assim como os personagens que denominavam essas ruas, avenidas e travessas. Nesse sentido, os estudantes puderam conhecer a história, as regiões e

os pioneiros que contribuíram para a construção do processo histórico e cultural do Município. Dick (1998, p. 101) estabelece que o ato de nomear exige uma experiência seletiva e interpretativa que pressupõe que o denominador carregou de conceitos, valores, intenções e códigos a palavra, para que, só assim, se integre e passe a significar uma segunda língua que se originou na primeira formação. Daí a relevância de todas as atividades que foram desenvolvidas durante o projeto.

Todos os estudantes que participaram ativamente do trabalho desenvolveram notadamente uma comunicação mais eficiente, produziram textos de forma coerente, coesa, aprimoraram o vocabulário e aprenderam a usar o dicionário. O estudo voltado para a realidade do aluno despertou o interesse, o entusiasmo, a vontade de continuar a desenvolver pesquisa e a buscar as respostas para os questionamentos sobre cada nome encontrado em uma praça, ou até mesmo nomes das cidades das quais já moraram. De maneira geral, os estudos do léxico, contribuíram profundamente para um desenvolvimento pleno do estudante, a partir da interdisciplinaridade proposta pelas disciplinas de Geografia e de História criou-se um tripé de base curricular que acompanhará o aluno por toda a sua vida acadêmica.

Referências

- ABBADE. C. M. S. Lexicologia Social: A lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: FINATTO, Maria José Bocorny.; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As ciências do léxico*. Vol. IV. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.
- ATEMS – ATLAS TOPONÍMICO DE MATO GROSSO DO SUL. Banco de Dados. UFMS, CCHS/DLE, 2011.
- BIDERMAN, M. T. C. A Estrutura Mental do Léxico. In: *Estudos de Filologia e Linguística*. São Paulo: EDUSP, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DICK. M. V. P. A. *A Motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: arquivo do Estado, 1990.
- DICK. M.V. P. A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.
- DICK. M.V.P.A. Os nomes como marcadores ideológicos. *Acta Semiótica et Lingvistica*. SBPL, São Paulo, 1998. v. 7, p. 91-122.
- DICK. M.V.P.A. O Português do Brasil Colonial. In: *Cadernos do CNLF*, vol. V, nº 06. 2001. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ6_13.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

DICK. M.V.P.A. Etnia e Etnicidade. Um outro modo de nomear. Projetos ATESP/ATB. In: ISQUERDO, Aparecida Negri.; FINATTO, Maria José Bocorny (Org.). *As ciências do léxico*. Vol. IV. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. p. 177-197.

MOLLICA. M. C. BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed., São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-14.

SAPIR. E. Língua e ambiente. In: *Linguística e Ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica: 1969, p.43-49.

SEIDE. M. S. Nomes de lugares: o viés enunciativo e o viés onomástico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri.; BARROS, Lídia Almeida. (Org.). *As ciências do Léxico*. Vol. V. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

TARALLO. F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

TAVARES. M. *Toponímia Sul-mato-grossense: um caminhar pelas microrregiões de Dourados, de Iguatemi, e de Nova Andradina*. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS, 2004



Estudo do léxico no livro didático: exercícios de vocabulário

Soeli Bento Clementi¹

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel²

RESUMO

O texto tem ocupado lugar de destaque nos livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa da rede pública do país, ficando o estudo lexical, nesse contexto, em uma posição menos relevante. O léxico, como patrimônio vocabular de um povo, contém informações que vão além do nível puramente linguístico, mas configura-se como um somatório de experiências sócio-linguístico-cultural vividas por um grupo. Considerando que há vários níveis de apreensão semântica de uma palavra e que esta é porta de entrada ao texto, o aluno ao ser envolvido em atividades voltadas sistematicamente para o aprendizado do vocabulário como meio de ampliação do conhecimento lexical, terá mais desenvoltura para compreender e transmitir textos. Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivos i) analisar a proposta do LD, utilizado com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, quanto ao ensino do vocabulário presente na obra; ii) apresentar uma proposta de ensino voltada especificamente para a aprendizagem de vocabulário em sala durante as aulas de Língua Portuguesa. A análise foi feita na seção *Glossário*, presente ao final de todo texto, e na seção *Estudo do texto*, em que há a intenção de levar o aluno a perceber os recursos linguísticos usados na construção de sentidos do texto. Apresentamos atividades envolvendo o uso de dicionários impressos e digitais, objetivando ampliar o conhecimento lexical do aluno. Para tanto, utilizamos gêneros textuais variados, sendo que apenas um texto foi retirado do LD. Embasamo-nos teoricamente em Biderman (2001, 1998, 1981), Dargel (2011, 1999), Isquierdo (1996), Krieger (2007) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico; Vocabulário; Dicionário; Língua Portuguesa.

1 Introdução

No contexto escolar estudamos sobre a língua de forma sistematizada e o LD³ é visto, de certa forma, como um recurso que reúne e organiza o conteúdo que se pretende ensinar. Além de que esse mesmo conteúdo fica à disposição do aluno para ser consultado sempre que for necessário, pois são obras distribuídas para uso individual. É um recurso muito utilizado no contexto de sala de aula, configurando-se como uma obra de referência utilizada pelo professor durante as aulas de Língua Portuguesa, embora haja inúmeros outros suportes por meio dos quais veiculam textos impressos e virtuais.

¹ Mestra em Estudos de Linguagens e Letramentos pela UEMS – Campo Grande; Doutoranda em Estudos de Linguagens pela UFMS/PPGEL, professora da Educação Básica da rede pública de ensino de Cuiabá-MT. soeli_bentoclement@yahoo.com.br

² Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS nos cursos de Licenciatura em Letras/Unidade Universitária de Cassilândia; Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Letras na Unidade Universitária de Campo Grande. tribesse@yahoo.com.br

³ Livro Didático.

Dada a importância do LD no contexto educacional, analisamos o ensino do vocabulário, que é um dentre os múltiplos níveis da língua passíveis de estudo, tratados no decorrer das atividades da obra em análise.

Os saberes lexicais, devido às demandas sociais, culturais e tecnológicas, sofrem constante exigência de atualização, diversificação e especialização no sentido de dar conta das variadas modalidades de interação verbal. Para tanto, o trabalho com o léxico não poderá ser tímido e nem ser reduzido a uma lista de sinônimos. Desse modo, entendemos que o LD também precisa remeter o professor e o aluno para o manuseio do dicionário. Para Dargel,

Discorrer sobre a importância do dicionário em sala de aula hoje já até parece redundante. Contudo, infelizmente, ainda não é possível fazermos essa afirmação, uma vez que os dicionários, apesar de todas as políticas públicas do Ministério da Educação nesse sentido há anos, estão bastante distantes da realidade de sala de aula. Os trabalhos e as pesquisas sobre dicionários escolares permanecem mais no âmbito acadêmico e pouco chegam a quem realmente mais interessa: os professores da rede pública de ensino. (2011, p. 89).

Proporcionar que os professores e os alunos conheçam o potencial didático do dicionário monolíngue, adotando a obra em uma relação de interlocução em sala de aula para a construção do conhecimento, contribuiria sobremaneira para a expansão do repertório lexical do aluno. Acreditamos, dessa forma, que, se o aluno for bem orientado a como manusear o dicionário e a tê-lo como parte integrante de estudo em sala de aula, poderá desenvolver o hábito de usar esta ferramenta sempre que precisar.

2 Fundamentação teórica

O léxico é objeto de estudo da Lexicologia, da Lexicografia e da Terminologia, áreas do conhecimento ancoradas na Linguística.

A Lexicologia, conforme Biderman (2001, p. 16), “tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização e a estruturação do léxico”. Assim, a Lexicologia se propõe a estudar, de forma científica, o universo de palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança.

A Lexicografia tem por objeto o estudo e a produção de obras lexicográficas, os dicionários, glossários e vocabulários.

Já a Terminologia, ocupa-se do termo, isto é, da unidade lexical especializada, dos conceitos inerentes aos diversos campos de especialidades como as palavras específicas da área do direito, da medicina, da economia ou da construção civil.

O léxico configura-se como o conjunto de palavras à disposição dos falantes de uma determinada língua, dicionarizado ou não, escrito ou falado, aceito como correto ou à margem de padronização. Segundo a autora supracitada (1998, p. 91), “o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente”.

Nesse sentido, circundadas pela cultura, as palavras dão testemunhos do modo de pensar e agir de um grupo social em um tempo e espaço. Testemunham que o falante pertence a um grupo maior de pessoas que exercem atividades comuns e utilizam uma gama de recursos comunicativos disponíveis a esse grupo. Nessa conjuntura, o “acervo léxico arquivado na memória de um indivíduo, há de ser sensivelmente semelhante àquele existente na memória de outro falante da mesma língua” (BIDERMAN, 1981, p. 138). Pois é pela tradição que o léxico é herdado pelas gerações mais novas e se mantém permeável às modificações destas gerações, de forma a atender às demandas socioculturais em permanentes mudanças. Novas lexias são incorporadas enquanto outras entram em desuso, novas expressões, novos sentidos são atribuídos às palavras e expressões de forma a manter uma constante tensão entre a tradição e a inovação, tornando a língua, através de seu léxico, nível mais aberto que possibilitam as mudanças, sempre atual para atender a criança, o adolescente o adulto.

Conforme Biderman (1981, p. 138), “sendo o léxico um conjunto aberto que os indivíduos levam longos anos para adquirir diversamente dos demais domínios da língua”, mesmo o falante adulto está constantemente assimilando novas palavras por busca deliberada e intencional ou por estar exposto na interação social e necessita compreender textos orais e escritos e se fazer compreender em seus enunciados. Desse modo, o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante toda a vida do indivíduo. Pelas definições, conclui-se que há um léxico global e um léxico individual que chamamos também de vocabulário.

As escolhas lexicais que um falante faz no ato de comunicação não são idênticas às de outro falante dessa mesma língua, em um mesmo tempo e espaço. Há fatores que condicionam o desempenho lexical desses usuários, sendo o principal deles, o seu repertório lexical. Assim, em um ato de enunciação, buscam-se as palavras que, ao materializarem a intenção comunicativa, mostram a competência lexical de quem delas está se apropriando.

Cada indivíduo exposto diante do universo global de palavras faz o seu recorte de acordo com o conhecimento lexical que já possui. O vocabulário, nessa perspectiva, é a realização propriamente dita desse léxico em textos. Para Ferreira (1986, p. 1786), o vocabulário pode ser “o conjunto de palavras ou expressões conhecidas e/ou empregadas por pessoa (s) de determinada faixa etária, social, etc.” Dentre as várias outras possibilidades de sentido para essa unidade lexical trazida por esse dicionarista, recolhemos essa por trazer o sentido de vocabulário próximo ao que estamos trabalhando.

Se o léxico está ligado estritamente à história de um grupo social, o vocabulário está ligado à uma história pessoal dos indivíduos. Uma vez que o léxico inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural de todas as línguas, configura-se como “o menos linguístico de todos os domínios da linguagem” (BIDERMAN, 1981, p. 138). Desse modo, devemos ter em mente que o homem se revela no uso das palavras, e, assim, o trabalho com o vocabulário se constitui como linguístico só na superfície, sobretudo para refletir o ambiente físico, social e o conjunto de símbolos referente ao quadro cultural de um grupo.

Nesse sentido, o trabalho com o vocabulário, se realizado de forma instigante, será um guia para que o aluno possa refletir sobre a cosmovisão de sua comunidade.

Para Genouvrier e Peytard (1978, p. 279-279), “vocabulário e léxico acham-se em relação de inclusão”, pois o léxico é o conjunto de todas as palavras que estão à disposição de um locutor e vocabulário é definido como as palavras usadas por esse locutor para enunciar-se. Nessa perspectiva, o vocabulário é sempre uma parte, de dimensões variáveis conforme as solicitações do momento, do léxico individual, que, por sua vez, faz parte do léxico global. Assim, o vocabulário seria a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor.

Os autores supracitados dividem o conhecimento que o usuário tem do léxico e o uso efetivo que dele é feito na interação discursiva, assim denominando: léxico pessoal e vocabulário.

Essa divisão da competência e do desempenho lexical do falante pode ser também descrita como vocabulário ativo e vocabulário passivo que são complementares e de uso simultâneo. “Vocabulário ativo e vocabulário passivo são, portanto, dois aspectos do repertório lexical do falante, contidos em sua competência lexical e disponíveis para o seu desempenho, como usuário da língua” (FERRAZ, 2014, p. 228).

As palavras que o indivíduo faz uso constantemente, tanto na escrita quanto na fala, isto é, as palavras presentes no ato de comunicação, pertencem ao seu vocabulário ativo. O vocabulário passivo é composto pelas palavras que o indivíduo conhece ou é capaz de reconhecer, por analogias com outros conceitos e palavras, pelo contexto em que está inserida, mas não fizeram parte de suas escolhas no ato da comunicação.

Na definição de Dubois (1973, p. 364), “o léxico designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade”. Para o autor, léxico se opõe à vocabulário. Léxico estaria ligado à língua e vocabulário ao discurso. Nesse sentido, léxico seria um produto social residindo na mente dos indivíduos e vocabulário, a sua concretização no uso pelo usuário daquela língua.

O arquivo lexical na memória do aluno, por mais limitado que seja, considerando-se o léxico global, é sempre muito maior do que mostra o seu desempenho comunicativo.

Podemos dizer que o falante usuário de uma língua, atendendo a uma necessidade de comunicação, acompanha, cria, inova, incorpora novos vocábulos, comprovando que seu léxico individual acompanha as transformações por que passa um sistema linguístico, como também, provoca transformações na língua, quase sempre de modo inconsciente.

Na ampliação do conhecimento lexical do aluno, consideramos o dicionário como um dos principais recursos didáticos no ensino-aprendizagem de vocabulário, por ser uma obra onde o léxico está sistematizado e de forma material disponível ao consultante e, além de oferecer a significação de uma palavra, dispõe também de outros conhecimentos como a morfossintaxe, os etmos e as marcas de uso da unidade lexical.

Os dicionários integraram o PNLD⁴ nos mesmos critérios do LD, ou seja, pela adequação da obra a um conjunto de exigências estabelecido por uma comissão de especialistas. As obras aprovadas são resenhadas no Guia do LD, volume Dicionários, e enviadas às escolas para a escolha dos professores. Algumas variáveis são consideradas na elaboração de dicionários a serem enviados para a escolas conforme as informações disponíveis em sites do Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁵:

Quadro 1: Estrutura dos dicionários destinados à escola

Tipos de Dicionários	Estrutura lexicográfica
Dicionários tipo 1	Para atender ao 1º ano do Ensino Fundamental precisam conter, no mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes. A

⁴ Programa Nacional do Livro Didático que está dividido em LD e Dicionários.

⁵ Informações obtidas em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16841:dicionario>

	proposta lexicográfica deve estar adequada às demandas do processo de alfabetização.
Dicionários tipo 2	Destinam-se a atender do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, contendo, no mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes. Com proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da linguagem
Dicionários de Tipo 3	Visam atender do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, deve conter de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes. A proposta lexicográfica deve estar norteada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Fonte: Elaboração das autoras conforme documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Conforme discriminação dos tipos de dicionários, há, para cada tipo, um projeto ou proposta lexicográfica, ou seja, os objetivos do Ensino Fundamental, as características dos níveis de aprendizagem e perfil cultural e psicológico do aluno devem ser os sinalizadores na elaboração de um dicionário escolar. Segundo Krieger:

Hoje em dia, assiste-se a um incremento editorial na área que se pode chamar de lexicografia pedagógica ou didática. Apesar dos problemas existentes sobre a classificação ou mesmo a denominação do dicionário escolar, encontra-se um grande número de obras à disposição no mercado que se propõe a atender a necessidades de aprendizado (KRIEGER 2007, p. 303).

A Lexicografia passa por inovações que estão rompendo com o paradigma da tradicional Lexicografia que são os dicionários em meio digital. Muito práticos na busca por significados, porém exigindo atenção redobrada do professor ao inseri-lo nas aulas em decorrência das distrações que a internet oferece.

3 Procedimentos metodológicos

Duas hipóteses foram estabelecidas para a execução desta intervenção didática, a saber: i) O LD não apresenta atividades que levem o aluno a refletir a respeito dos sentidos das palavras na construção dos textos; e ii) O LD, em suas atividades, não remete o aluno para a consulta ao dicionário.

A escolha pelo 9º ano do período matutino se dá por ser a última série do Ensino Fundamental, fato que nos faz deduzir que o aluno esteja mais familiarizado com a língua culta e com recursos lexicais mais amplos.

A análise do LD foi realizada na seção *Estudo do Texto* em que se destacam os recursos linguísticos e gramaticais usados para criar os efeitos de sentido de palavras e para caracterizar um estilo ou um tipo de linguagem e no *Glossário* que está presente ao final de todo texto.

Após a análise, apresentamos quatro blocos de atividades para serem trabalhados nos quatro bimestres do ano letivo. As atividades foram elaboradas dentro de gêneros textuais variados e multimodais.

4 Análise dos dados e atividades trabalhadas

O LD analisado neste trabalho pertence à coleção escolhida pelos professores da unidade educacional da rede pública Ranulpho Paes de Barros, de Cuiabá MT. A obra está estruturada em 9 capítulos com gêneros textuais variados no trabalho com os diferentes aspectos da língua.

O léxico foi abordado nas seções *Estudo do texto*, nos *Glossários* e em *Reflexão linguística*, conforme os excertos a seguir.

Excerto 1-



GLOSSÁRIO

Aceder: aceitar, concordar.

Agregar: reunir; associar-se.

Alvorço: agitação.

Atônito: espantado; assombrado de susto ou de admiração.

Avareza: apego excessivo a bens materiais.

Ávido: que deseja com muito ardor.

Beata: mulher muito voltada para as práticas religiosas.

Boquiaberto: com a boca aberta, admirado.

Combinação: peça do vestuário feminino usada sob o vestido.

Despojo: resto.

Encarnado: da cor da carne vermelha.

Escarlate: vermelho vivo.

Êxtase: estado de alegria extrema; deleite.

Melancólico: triste, sombrio.

Minuciosamente: detalhadamente.

Perplexo: espantado, atônito.

Pudor: recato; vergonha.

Ruge: cosmético usado para colorir as "ma

Sedento: que tem grande desejo de algo.

Vulnerável: que pode ser atingido.

Fonte: Cleto; Marchetti; Strecker, (2015).

Glossários e vocabulários são termos usados para designar o mesmo referente em alguns contextos. Em Ferreira (2007, p. 823) encontramos uma das acepções para a palavra vocabulário como “dicionário sucinto” e Greimas (1979, p. 492) refere-se a vocabulário como “a lista exaustiva das palavras de um corpus” ou texto. As vinte palavras listadas no excerto 1 foram extraídas do conto de autoria de Clarice Lispector, *Restos de Carnaval*⁶, em que os vocábulos aparecem em destaque por cor de fonte diferente já no texto. Nessa formatação, o aluno, durante o processo de leitura, já saberá quais palavras farão parte do vocabulário ao final da leitura.

Os significados apresentados, em forma de sinônimo ou pela finalidade do referente nomeado, restringem-se ao sentido literal da palavra usada no texto. Para a unidade lexical *combinação*, o glossário forneceu a informação de *peça do vestuário feminino usado sob o vestido*.

Ferreira (2007), nos apresenta, pelo menos, 6 acepções para a mesma palavra: *Combinação* sf.1. Ato ou efeito de combinar (-se). 2. Ajuste, acordo. 3. Plano, projeto. 4. Roupa íntima feminina us. Sob o vestido. 5. Gram. Contração (3). 6. Subconjunto não ordenado de um conjunto discreto e finito (p. 247).

As várias acepções fornecidas pelo dicionário não foram acessadas pelo aluno, na configuração em que se encontra o LD. Conforme Marques (1999, p. 39) “até mesmo termos abstratos, imprecisos e ambíguos por natureza, seriam empregados correta e adequadamente”, nas diversas situações de uso da língua se houvesse tradição quanto ao uso do dicionário.

⁶ Conto da primeira unidade do livro *Para Viver Juntos* de Cleto, Marchetti e Strecker (2015).

Como obra de consulta, o dicionário é um recurso que pode ser incluído no planejamento para momentos específicos em sala de aula como na leitura, na produção textual, na compreensão e interpretação de textos. Para Dargel (1999, p. 28), “o dicionário pode ser um instrumento importante para que um falante comum se aproxime, cada vez mais, da norma institucionalizada como padrão dentro de uma sociedade”. Para tanto, a ação do professor no sentido de deixar o aluno orientado quanto às informações e à maneira correta de consultá-lo é fundamental no trabalho com esse recurso didático.

Vejamos como o dicionário aparece nas atividades do LD.


Excerto 2

1. Abaixo foram reproduzidas duas capas de dicionário. Leia o título de cada obra.

a) Qual é o objeto de estudo de cada dicionário?

b) Os títulos apresentam palavras que não estão dicionarizadas. Quais são elas e como é possível compreender de que assunto cada obra trata?

c) Pelo mesmo critério, como se poderia denominar a língua falada pelos economistas? E a falada pelos pedagogos?



The image shows two dictionary covers. The left cover is titled 'Guia Fácil de Informática' and 'Dicionário a-z'. The right cover is titled 'Dicionário de Porto Alegre' and features an illustration of a cityscape.

Fonte: Cleto; Marchetti; Strecker (2015).

A atividade que estamos vendo, visa a introduzir os morfemas formadores de palavras por sufixação. Para tanto, explorou-se a imagem de dois dicionários sendo um com termos da informática e outro com termos típicos do falar dos habitantes de Porto Alegre. As atividades são perguntas para que o aluno identifique o objeto de estudo das obras, os títulos e se as palavras estão dicionarizadas. Não há indicação para que se consulte obras similares. Toda a exploração do conteúdo pelos exercícios é a partir da imagem.

Sugerimos que as atividades direcionassem o aluno aos dicionários inclusos no PNLD Dicionários, que estão disponíveis nas escolas.

LÍNGUA VIVA

Responda sempre no caderno.

A concessão

1. Leia este trecho de uma notícia sobre o acordo nuclear entre o Irã e os países do Ocidente.

O Irã concordou provisoriamente em enviar à Rússia boa parte de seu enorme estoque de urânio [...].

[...] os russos converteriam o urânio em bastões de combustível especializado para a usina nuclear de Bushehr, o único reator comercial iraniano.

Uma vez [...] convertido [...], é difícil usar esses bastões para a produção de uma arma nuclear.

Isso ajudaria a aliviar muito as preocupações do Ocidente com o estoque iraniano de materiais nucleares, se bem que o acordo não eliminaria todos os caminhos que Teerã poderia empreender para obter uma arma nuclear.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/11/1543019-participacao-da-russia-pode-fortalecer-negociacoes-nucleares-com-o-ira.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

- a) Alguns países preocupam-se com a quantidade de material nuclear no Irã. Em relação a isso, que notícia geradora de otimismo o texto dá?
- b) O texto aponta uma concessão à boa novidade. Você sabe o que é fazer uma concessão? Leia estes significados tirados de um dicionário.

Concessão | 1. Consentimento, permissão [...]. 2. Ato ou efeito de ceder algo de sua opinião ou direito a outrem. [...] 4. Figura de retórica que consiste em se concordar com o adversário em coisa passível de contestação. 5. O que se admite como possibilidade ou hipótese válida [...]

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Fonte: Cleto; Marchetti; Strecker (2015).

As poucas atividades em que sinalizam o trabalho com o dicionário, foram através de verbetes, ora inteiros, ora fragmentados. Na atividade mostrada acima, trabalha-se com o significado de *concessão* a partir de verbete do dicionário eletrônico *Houaiss*. Embora, tenha havido avanço em relação à atividade anterior no sentido de mostrar a constituição do verbete, porém a falta de conexão entre o LD e o dicionário permanece, uma vez que houve suficiência do LD na proposição e realização da atividade.



Fonte: Cleto; Marchetti; Strecker (2015).

Em todo o LD, essa atividade é a única que direcionou o aluno ao dicionário, no caso, um bilíngüe inglês/português. Na proposição, é para consultar o significado da palavra *custom*, para se chegar à formação de *customizar*.

Conforme a afirmação de Krieger (2007, p. 299) “os livros didáticos só muito raramente propõem exercícios que motivam o uso de dicionários”. Incluir a norma que o aluno traz como objeto de nossas reflexões linguísticas em sala de aula é meio seguro de não se praticar a exclusão, uma vez que a abordagem da linguagem passa a fazer mais sentido para ele. Todavia, não proporcionar atividades nas quais se trabalham com a língua enquanto norma culta, como dicionários e outras obras, podemos efetivar uma exclusão ainda maior.

O trabalho em sala de aula cumpre seu papel quando propicia contato do aluno com os diferentes usos da língua, sem, no entanto, inibir seu acesso à modalidade de prestígio dessa língua.

Extrair os aspectos gramaticais do contexto para listá-los, pura e simplesmente, no quadro, é tarefa fácil ao professor e inócua para o aluno. Trabalhar os mesmos aspectos em situações de interação é bem mais desafiador, porém, é o que faz sentido para o aluno. Não é negar os aspectos gramaticais, estruturais da língua, mas sim estudá-los em situação de uso efetivo.

No LD em análise, são apresentadas atividades que tentam trabalhar com os significados das palavras relacionadas aos textos da unidade. Selecionamos excertos para o nosso trabalho com atividades que procuram explorar os sentidos de palavras e expressões na

constituição do texto. O léxico é abordado em exercícios sobre a sinonímia, antonímia, antítese, paradoxo, sentido conotativo e denotativo e linguagem coloquial, sem, contudo, inserir a metalinguagem, conforme os próximos exemplos:

Excerto 5

3. Releia este trecho do último parágrafo do conto.

[...] numa mistura de **carinho**, **grossura**, **brincadeira** e **sensualidade**, cobriu meus cabelos já lisos de confete [...]. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considere pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

a) No conjunto das quatro palavras destacadas, há dois pares que se opõem. Quais? Que sentido essa oposição cria?

b) Nesse trecho, há outra expressão baseada em uma oposição. De qual expressão se trata?

Fonte: Cleto; Marchetti; Strecker, (2015).

A antítese e o paradoxo são figuras de linguagem fundamentais para a construção de sentido do conto *Restos de Carnaval*, por convergirem a oposição de ideias entre os anseios e a realidade da menina.

A atividade da letra a propõe que o aluno identifique os pares de substantivos que se opõem em um conjunto de quatro palavras. Os vocábulos a serem identificados pelo aluno vêm destacados em negrito em um recorte do texto com quatro linhas. Como podemos ver, as oposições são facilmente identificáveis por um aspecto físico de cor da fonte e por serem vocábulos de uso corrente na língua.

A atividade b, requer um pouco mais de esforço cognitivo na identificação da oposição de ideias, porque essa oposição veio por meio de paradoxo e não há um destaque da sentença no recorte.

A seguir, apresenta-se uma atividade que leva à reflexão com o léxico e seus aspectos históricos. Vejamos:

Excerto 6

1. Desde o século XIX, muitas expressões coloquiais foram criadas e outras tantas abandonadas. Explique o significado das expressões abaixo no contexto em que foram ditas.
 - a) "Em boas estou metido [...]."
 - b) "O que me pilhar tem talento, porque mais tenho eu."
 - c) "Essa agora é melhor!"

Fonte: Cleto; Marchetti; Strecker (2015).

São expressões da linguagem coloquial do séc. XIX para o aluno buscar os sentidos delas no contexto do gênero textual do livro. Todavia, é uma atividade que pode estimular reflexões bem mais amplas se o professor estiver atento às possibilidades do trabalho com o léxico. Reflexões em torno das mudanças na língua, no âmbito da variação histórica, por exemplo, seriam pertinentes ao trabalho em sala de aula à medida que essas questões fossem sendo resolvidas. São três atividades que podem servir de sinalizadores para um trabalho muito maior e estimulante de domínio lexical, em uma linguagem que o aluno entenda. A complexidade não está no assunto, mas na forma em que o assunto é abordado.

Há uma observação a fazer quanto ao enunciado da atividade que informa: "desde o século XIX, muitas expressões coloquiais foram criadas e tantas outras abandonadas". A língua não começou a mudar a partir do século XIX. Mudanças se operam o tempo todo na língua, e o léxico é o campo mais aberto e favorável às essas transformações. Conforme Barbosa (2001, p. 36), "o universo léxico, sustentando-se na tensão conservação/mudança, constitui um universo de significação e, por isso, fonte inesgotável de novos valores, novos recortes culturais". Nesse sentido, a capacidade de criar palavras enquanto outras entram em desuso é condição para que a língua se mantenha viva, atendendo às necessidades da comunidade.

Se as relações semânticas forem bem exploradas, a compreensão do texto se efetivará "na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto" (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 9). Nessa consideração, o trabalho mais aprofundado com os sentidos das palavras pode ser o caminho para o entendimento global do texto, dos recursos linguísticos e extralinguísticos.

5 Proposta de atividades para o ensino de vocabulário

Os exercícios estão divididos em quatro blocos de forma a atender os quatro bimestres do ano letivo. Os textos mais extensos que foram incluídos nas atividades estão com o endereço disponível nas notas de rodapé.

Dicionário em sala – aula 1

As atividades deste bloco foram pensadas para levar o aluno a compreender como se manuseia o dicionário, à medida que as soluciona.

Motivação inicial

1. Leia um trecho da crônica *Cornita*, de Luís Fernando Veríssimo⁷:

- *Pai, o que é cornita?*

- *Como é que se escreve? - Cê, o, erre, ene, i, tê, a.*

O pai pensou um pouco. Não podia dizer que não sabia. O garoto há muito descobrira que o pai não era o homem mais forte do mundo. Precisava mostrar que, pelo menos, não era dos mais burros. Perguntou como é que a palavra estava usada.

- *Aqui diz, “a cornita da igreja...” - respondeu o garoto.*

- *Ah, esse tipo de cornita. É um ornamento, na forma de corno, que fica do lado do altar.*

- *Pra que que serve?*

- *Pra, ahn, nada. É um símbolo.*

- *Ah. - Pai, usei “cornita” numa redação e a professora disse que a palavra não existe.*

- Em vez de perguntar ao pai, qual recurso o filho poderia ter usado para tirar sua dúvida?
- Você consulta dicionários? Com qual frequência?
- Além do significado de uma palavra, que outros tipos de informações você acredita que normalmente são encontradas em um dicionário?

⁷ <https://cronicasdeluisfernandoverissimo.blogspot.com/2006/08/crnica-cornita.html>

- d. Por que o pai tenta, a todo custo, dar o significado da palavra *cornita* ao filho ao invés de orientá-lo a consultar o dicionário e dizer que não sabia?
- e. A preocupação do pai tem a ver com uma expressão bastante preconceituosa em relação à consulta ao dicionário. Troque ideia com os colegas e escreva essa expressão.

Sobre o dicionário

Uma palavra pode apresentar diferentes sentidos (acepções) à disposição do falante. O dicionário é um importante recurso para ampliar esse conhecimento. Contudo, para saber qual significado é o mais adequado, deve-se analisar o contexto em que a palavra aparece. Observe o verbete a seguir:

cu-ri-o-si-da-de sf, 1. Qualidade de curioso, 2. Desejo de ver, informar-se, aprender, etc.
3. Bisbilhotice, indiscrição, 4. Raridade (2). (FERREIRA, 2007, p. 281).

1. Agora, observe a página de dicionário e preste atenção em sua estrutura.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



coriáceo

- co.ri.á.ce.o** *adj.* Da consistência do couro, ou semelhante a ele.
- co.rín.don** *sf. Min.* Óxido de alumínio, de dureza elevada, com largo emprego na indústria, e que tem como variedades gemológicas o rubi e a safira.
- co.ris.car** *v.int.* Brilhar como corisco. [C.: 1A. Norm., é unipess.]
- co.ris.co** *sm.* Centelha que fende as nuvens sem provocar trovões.
- co.ris.ta¹** *s2g.* Cada um dos membros dos coros teatrais, de igreja, etc.
- co.ris.ta²** *sf.* Artista que dança e canta em conjunto numa produção teatral (revista, *show*, etc.).
- co.ri.za** *sf. Med.* Inflamação catarral da mucosa da cavidade nasal.
- cor.ja** *sf.* Multidão de pessoas desprezíveis, ou de malfeitores; súcia, malta, matula, caterva, bando, rédua.
- cor.na.da** *sf.* Chifrada.
- cór.ne:a** *sf. Anat.* Formação transparente que constitui a porção anterior da camada fibrosa de cada globo ocular.
- cor.ne.ar** *v.t.d. V. chifrar.* [C.: 12A]
- cór.ne.o** *adj.* Feito de, ou duro como corno.
- cór.ner** *sm. Fui.* Escanteio. [Pl.: *córneres.*]
- cor.ne.ta** (*ê*) *sf.* 1. Instrumento de sopro, com bocal. 2. Trombeta (1). ● *sm.* 3. Corneteiro.
- cor.ne.tei.ro** *sm.* Soldado que toca corneta; corneta.
- cor.ni.fe.ro** *adj.* Que tem cornos.
- cor.ni.fi.ca.do** *adj.* 1. Diz-se de estrutura dura como o corno. 2. Diz-se de barbatana ou parte cartilaginosa que lembra o osso.
- cor.ni.ja** *sf. Arquit.* Série de molduras sobrepostas que formam saliências na parte superior de parede, porta, etc.
- cor.no** (*ô*) *sm.* Apêndice duro e recurvo que garante a frente de alguns animais; chifre, haste, armação.
- cor.nu.có.pi:a** *sf.* Corno mitológico que simbolizava a abundância.
- cor.nu.do** *adj.* Chifrado.
- co.ro** (*ô*) *sm.* 1. Conjunto vocal que se expressa pelo canto e pela declamação. 2. *Mús.* Conjunto de cantores que executam peças em uníssono ou a várias vozes. 3. *Mús.* Composição destinada a coro (2). 4. *Mús. V. coral²* (2). 5. *Mús.* Coral² (3). 6. Parte de uma igreja destinada à congregação, durante os ofícios. 7. Balcão, nas igrejas, destinado à música. 8. Grupo de coristas que se apresentam como fundo numa produção teatral. [Pl.: *coros* (ô).]
- co.ro.a** (*ô*) *sf.* 1. Ornato circular com que se cinge a cabeça. 2. O poder ou dignidade real; a realeza.

corpo

3. Tonsura. 4. *V. cume* (1). 5. *Anat.* Porção de dente situada acima da linha formada pela gengiva. 6. Flores dispostas em círculo, enviadas aos mortos. 7. *Bras.* Baixo nos estuários e no baixo curso dos rios e lagos. ● *s2g.* 8. *Bras. Gír.* Pessoa madura ou idosa.
- co.ro.a.ção** *sf.* 1. Ato ou efeito de coroar. 2. O cerimonial da coroação. [Sin. ger.: *coroamento*. Pl.: -ções.]
- co.ro.a.do¹** *adj. sm. Bras. Etnôn.* Diz-se de, ou indivíduo dos coroados, povo indígena extinto que habitava áreas dos atuais MG e RJ.
- co.ro.a.do²** *adj.* 1. Que tem coroa. 2. Que tem dignidade soberana. 3. Premiado, laureado.
- co.ro.a.men.to** *sm.* 1. *V. coroação*. 2. Ornato que coroa ou termina a parte superior de edifício, móvel, etc.
- co.ro.ar** *v.t.d.* 1. Pôr coroa em. 2. Servir de remate superior a; encimar. 3. Terminar, rematar (ação, atividade, etc.). 4. Premiar. 5. Cingir (2). [C.: 1D]
- co.ro.ca** *adj2g. Bras. Fam.* Decrépito, caduco.
- co.ro.i.nha** (*o-i*) *s2g.* Menino ou menina que, nas igrejas, ajuda nas missas e ladainhas.
- co.ro.la** *sf. Bot.* Verticilo interno do perianto.
- co.ro.ná.ri:a** *sf. Anat.* Cada uma das duas artérias que irrigam o coração. § **co.ro.na.ri.a.no** *adj.*
- co.ro.ná.ri.o** *adj.* 1. Relativo a, ou em forma de coroa. 2. *Anat.* Diz-se de formações (vasos, nervos, ligamentos, etc.) que têm aspecto circundante, como o da coroa. 3. *Anat.* Relativo à(s) artéria(s) que nutrem o miocárdio, ou a lesão dessas artérias.
- co.ro.nel** *sm.* 1. *V. hierarquia militar*. 2. *Bras.* Chefe político do interior do País. 3. *Bras. Jac.* Aquele que, numa roda, paga as despesas. [Pl.: -néis.]
- co.ro.nel-a.vi:a.dor** *sm. V. hierarquia militar.* [Pl.: *coronéis-aviadores.*]
- co.ro.nha** *sf.* A parte das espingardas e doutras armas de fogo, onde se encaixa o cano.
- co.ro.nha.da** *sf.* Golpe com coronha.
- cor.pan.zil** *sm. Fam.* Corpo grande. [Pl.: -zis.]
- cor.pe.te** (*ê*) *sm.* Blusa ajustada ao corpo e que não excede a cintura.
- cor.po** (*ô*) *sm.* 1. A substância física de cada homem ou animal. 2. *Restr.* Cadáver. 3. *Restr.* A parte do organismo humano e animal formada pelo tórax e pelo abdome. 4. Qualquer objeto material caracterizado por suas propriedades físicas. 5. A parte central ou principal (de um edifício, de um veículo, etc.). 6. *Edit.* Tamanho do caráter ou do tipo. 7. *Fig.* Grupo de pessoas consideradas como unidade ou como conjunto organizado. 8. *Fig.* A parte principal

Fonte: Ferreira (2007).

a. Transcreva as palavras a seguir de acordo com a ordem em que elas aparecem na página do dicionário⁸:

coroinha

córnea

corisco

cornija

coronária

b. Explique como você identificou essa ordem.

⁸ Nesta atividade, sugerimos trabalhar diretamente com o dicionário.

- c. No alto da página do dicionário, aparecem em destaque duas palavras, que têm uma finalidade importante. Quais são essas palavras?
- d. Qual é a posição que elas ocupam na página do dicionário?
- e. Diante disso, explique com que finalidade essas palavras aparecem no alto da página?

3. As palavras que aparecem em um dicionário com todos os seus significados, recebem o nome de verbete. Observe o verbete da palavra *corpo* na página acima e explique qual a função dos números neste verbete.

4. A palavra *cornita* poderia ser incluída entre quais vocábulos?

5. Com a ajuda de um dicionário, descubra o sentido das palavras destacadas:

- a. Esta sala tem *eflúvios benfazejos*.
- b. Aqui há pessoas tão *loquazes*.

6. Comecem a partir dos prolegômenos. O que a palavra em destaque quer dizer?

7. Consulte o dicionário para verificar o sentido de cada palavra. Escreva-os. Depois, complete o sentido da frase seguinte.

plaga

procrastinar

ufanismo

tergiversar

chistosos

Os alunos desta turma são tão_____.

8. Procure em um dicionário duas palavras cujos sentidos sejam desconhecidos para você. Em seguida, forme frases com cada uma delas. Leia para o colega, a fim de que, pelo contexto, ele descubra o seu sentido.

9. Leia outro trecho da crônica de Luís Fernando Veríssimo para responder às próximas questões.

- *Preciso ter uma conversa com essa professora. Essa educação de hoje...*

- Não quero discutir com a senhora. Mas também não quero ver meu filho duvidando do próprio pai. Para começar, minha senhora, aqui está o livro que meu filho estava lendo. E aqui está a palavra. “Cornita”.

- Deixe eu ver. Obviamente, era para ser “cornija”. É um erro de imprensa.

- O quê?

- Um erro de revisão. “Cornija”. Ornamentação muito usada na arquitetura antiga. “Cornita” não existe.

- Pai, vamos pra casa...

- Um momentinho. Um momentinho! Claro que eu sei o que é “cornija”. Mas existem as duas palavras. “Cornija” e “cornita”. Duas coisas completamente diferentes.

- Então me mostre “cornita” no dicionário.

- Ora, no dicionário. E a senhora ainda confia nos nossos dicionários?

a. Por que a professora afirma que a palavra não existe?

b. Com base na resposta anterior, reflita sobre uma das funções do dicionário e escreva as suas conclusões em um pequeno texto.

Dicionário em sala - Aula 2

Nacional de Línguas e Linguagens
&

Motivação inicial
Internacional de Línguas e Linguagens

1. Leia a tira a seguir:



- a. O que provocou o humor na tira?
- b. Nos três primeiros quadrinhos, a palavra *reduza* pode ser interpretada com que sentido?
- c. No último quadrinho, conclui-se que a palavra *reduza* foi empregada com novo sentido? Qual é?
- d. De que forma poderíamos escrever o texto da primeira placa para que não haja confusão na interpretação?
- c. Fale sobre a importância de se considerar o contexto quando estamos buscando o sentido de uma palavra?

Aula principal

1. Agora leia o conto *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector⁹
2. Você teve dúvida a respeito do significado de alguma palavra? Se sim, anote-as no caderno, consulte o dicionário e escreva os significados encontrados.
3. Após a pesquisa das palavras desconhecidas, releia o texto.
4. Volte ao primeiro parágrafo a fim de responder às questões seguintes.
 - a. Logo no início a narradora-personagem relaciona a infância dela com palavras e expressões que trazem a ideia de morte, de finitude. Escreva essas palavras e expressões.
 - b. A relação que se estabeleceu foi de oposição ou de equivalência?
 - c. Em ruas mortas e despojos de carnaval podemos dizer que há personificação. Explique essa afirmativa.
5. Procure no dicionário os vocábulos *encanto* e *desencanto* e explique:
 - a. Os significados possíveis.
 - b. Dentre todos os significados encontrados, qual está mais próximo do sentido contido no texto?

⁹ O texto encontra-se no LD *Para Viver Juntos* e está disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3223/restos-do-carnaval>

- c. O que muda na estrutura de uma palavra para outra?
- d. Em qual das unidades está implícita a ideia de negação?
- e. Escreva mais 2 palavras com a mesma formação e explique o sentido.
- f. Observe as frases a seguir e responda.
 - 1. “Mas alguma coisa tinha *morrido* em mim”.
 - 2. “A *alegria* dos outros me *espantava*”.

As palavras destacadas estabelecem relações dentro do texto com os vocábulos pesquisados no dicionário? Explique.

6. No texto em estudo, há algumas palavras que caíram em desuso em nosso vocabulário. Veja exemplos nos trechos a seguir:

- 1. Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa *escarlata*.
 - 2. [...] embaixo da fantasia usaríamos *combinação*.
 - 3. [...] e pintava a minha boca de batom bem forte, passando também *ruge* nas minhas faces.
- a. Pelo contexto em que estão empregadas o que você entende por *escarlata*, *combinação* e *ruge*?
 - b. Você já tinha ouvido esses vocábulos antes? Explique.
 - c. Agora, consulte um dicionário e procure o significado dessas unidades.
 - d. Em sua opinião, por que esses termos aparecem no texto se já caíram em desuso nos dias de hoje?

7. Leia o terceiro parágrafo.

- a. Escreva os possíveis sentidos para a palavra *máscara* no contexto em que se apresenta.
- b. Qual a relação que a narradora-personagem estabeleceu entre *maskarado*, *duendes* e *príncipes encantados*?
- c. Procure no dicionário os significados para a palavra *máscara* e escreva aqui.
- d. Como a menina define o rosto humano?
- e. Essa definição aparece no verbete do dicionário por qual número? Explique o porquê.

8. Releia o último parágrafo do texto:

- a. O comportamento do menino é definido por um conjunto de quatro palavras, em que dois pares se opõem. Quais são essas palavras?
 - b. Que sentido essa oposição cria?
 - c. Qual a relação com o estado íntimo da personagem?
8. No último período do texto, há também uma expressão baseada na oposição de ideias. Escreva-a.
9. Procure no dicionário os possíveis sentidos da palavra *mulherzinha* e os escreva. Depois, identifique em qual sentido foi usado no texto.

Dicionário em sala – aula 3

1. Você já ouviu falar da história de Romeu e Julieta? É sobre o amor impossível entre dois jovens e foi escrita pelo dramaturgo William Shakespeare há mais de quinhentos anos. O trecho a seguir mostra o momento em que eles se conhecem.

Cena 5 - Um salão na casa de Capuleto¹⁰

2. Agora que você já leu o texto, caso tenha palavras e expressões que você não entendeu, consulte-as no dicionário.
3. Leia novamente o texto para responder às questões a seguir.
 - a. Romeu se posiciona diante de Julieta e tenta demonstrar seu sentimento por intermédio de expressões como *mão pecadora* e *mão-capela*. Explique o sentido de cada expressão considerando o contexto.
 - b. A quem Romeu se refere ao usar esses termos.
 - c. A relação de sentido estabelecida entre essas expressões é de oposição ou equivalência?
4. Para exaltar a beleza de Julieta, Romeu lança mão de frases e expressões que nos transmitem muita afetividade. Escreva-as aqui e explique os seus sentidos.

¹⁰ Disponível em <https://www.wattpad.com/632275457-romeu-e-julieta-1597-ato-i-cena-v-um-sal%C3%A3o-na-casa>

5. Teobaldo chama Romeu de *funâmbulo* e ameaça despachá-lo da vida pela audácia de ter aparecido em festa de inimigo.

a. Explique o sentido de *funâmbulo* escrevendo-o aqui.

b. Relacione o significado, considerando o contexto de inimizade entre as duas famílias.

5. Procure, no dicionário, o significado de *tragédia* e relacione-o ao texto que você leu.

6. Converse com familiares e vizinhos mais velhos de forma casual e observe palavras e expressões que fazem parte do vocabulário deles. Anote o que lhe chamou a atenção. Pergunte para essa pessoa o que ela quis dizer ao usar tais palavras. Procure no dicionário os possíveis sentidos de tudo que você anotou. Em sala de aula, forme um grupo e produza uma dramatização com as palavras e expressões que vocês anotaram e que não estão mais no uso corrente da língua. Por meio do gênero comédia, produza o texto em grupo e apresente-o em sala.

7. Outro grupo apresentará o trecho da peça Romeu e Julieta.

Dicionários digitais em sala - aula 4

As questões desta aula são trabalhadas paulatinamente de modo que a questão subsequente só será passada após a resolução das anteriores pela turma. Essa metodologia é necessária para que a pergunta ou a resposta de uma questão não comprometa a resposta de outra.

1. Leia a crônica de Rubem Braga¹¹.

2. O texto que você leu é um trecho da crônica de Rubem Braga. Como ele mesmo afirma, vive de escrever e não conhece o seu instrumento de trabalho que é a língua.

a. O que você acha da atitude dele?

b. Ele confessa não saber algumas palavras e flexões da língua, dentre elas o significado de escardingar. E você sabe o que significa essa palavra? Se não, consulte em:

¹¹ Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/nascer-no-cairo-ser-femea-de-cupim-cronica-de-rubem-braga/>

<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> e <http://www.aulete.com.br/>

c. Os dicionários consultados forneceram o significado da palavra escardinhar?

3. Pela forma como a palavra se comporta na frase, a que classe gramatical ela pertence?

4. Observe a pesquisa feita em um dicionário¹² de 1913 e reflita sobre ela.

escardichar v. t. Prov. Remexer; catar. (Do rad. de cardar);

escardilhar v. t. Limpar com o escardilho;

escardilho m. Instrumento para escardear¹. (Cast. escardillo)

5. Como podemos comprovar, tanto os dicionários em meio digital que consultamos quanto os dicionários impressos não informaram os significados dessa palavra. Por que você considera que isso ocorreu?

6. Agora, volte à crônica de Rubem Braga e releia os parágrafos 4º, 5º e 6º para responder às próximas questões.

a. Que relação podemos estabelecer entre o resultado da pesquisa que fizemos em dicionários com a afirmação do autor?

b. O que seria escrever de palpite?

c. Procure o significado da palavra *escoteiro* nos dicionários digitais e escreva o resultado obtido.

d. O que faz um escoteiro?

e. Escreva palavras e/ou expressões que sejam antônimos de escoteiro.

f. O texto foi escrito em 1.951. Você concorda que, mesmo hoje, com tantos recursos que podemos utilizar para consultar o significado das palavras, podemos escrever de palpite?

g. Como é praticar uma má ação contra a língua?

5. Entre no site <http://www.releituras.com> e leia a biografia de Rubem Braga para resolver as próximas questões.

¹² Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Candido de Figueiredo de 1913.

- Escreva um pequeno resumo sobre o autor relacionado ao lado profissional dele.
- Não conseguimos encontrar o registro da palavra *escardinchar*. Se aceitarmos a possibilidade de o autor ter escrito a palavra de forma incorreta, você acha que pode ter sido de propósito ou por descuido? Explique sua resposta.
- Procure no Google o que as pessoas dizem ser o significado de *escardinchar*.
- Você acredita que podemos confiar nas definições encontradas?

1. Leia a tira.



Fonte: Do livro *Vontade de Saber Português* (2012).

- O que causou o humor na tira?
- A definição que a menina deu demonstrou que ela conhecia o nome científico da minhoca. Que pessoa poderia saber nomes científicos de um animal como a minhoca?
- Estabeleça uma relação entre a tira e o trecho da crônica que você leu.
- A menina da tira partilha da opinião do autor quanto ao conhecimento dos significados da palavra? Explique sua resposta.

As atividades apresentadas são apenas algumas sugestões para envolver o aluno e promover o espaço destinado ao ensino-aprendizagem de vocabulário.

Considerações finais

Analisar o direcionamento dado às atividades voltadas para o ensino do léxico no LD foi o objetivo para este trabalho, bem como sugerir atividades para o trabalho com o vocabulário. Em todo o livro encontramos atividades que envolveram o trabalho com verbetes ora fragmentados, ora inteiros; atividades que exploravam dicionários terminológico e de regionalismo; e uma atividade que direcionou o aluno a consultar um dicionário bilingue inglês/português. O dicionário de língua materna não foi explorado pela obra analisada.

Pensamos que a presença do glossário, fornecendo os sentidos da palavra no texto, pode comprometer o trabalho mais reflexivo com o léxico. Quais pistas os autores do LD usam para inserir uma palavra ou outra no glossário? Constatamos que não há critérios quanto a essas escolhas e, assim, parece-nos que há uma adivinhação sobre o que o aluno não sabe. Se todas as escolas públicas estão equipadas com dicionários disponíveis ao aluno, torna-se desnecessária a presença do glossário no LD. Aliás, esse item não contribui para a ampliação do conhecimento lexical do aluno porque passa a substituir o dicionário.

Referências

BARBOSA, M. A. *Da Neologia à Neologia na Literatura*. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A.N. (Org.). *As ciências do léxico, Lexicologia, Lexicografia e terminologia*. Vol. I. Campo Grande: UEMS 2001. p.33-51.

BIDERMAN, M. T. C. *As ciências do léxico*. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Vol. I, Campo Grande: UEMS 2001. p. 13-22.

BIDERMAN, M. T. C. *Dimensões da palavra*. In: *Filologia e linguística Portuguesa*, nº 2, 1998 p. 81-118.

BIDERMAN, M. T. C. *A estrutura mental do léxico*. In: *Estudos de Filologia e Linguística*. São Paulo: EDUSP, 1981.

CLETO, M.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H. *Para viver juntos*. São Paulo. Edições SM Ltda. 2015

DARGEL, A. P. T. P. *O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático*. 2011. 273p. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara/SP.

DARGEL, A. P. T. P. *O ensino do vocabulário: um estudo em turmas de 8ª. série do ensino fundamental da cidade de Naviraí (MS)*. (Monografia de Especialização). 1999. 103 p. Dourados: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

DUBOIS, J. Et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FERRAZ, A. P. Um dicionário de expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos. In: DAL CORNO, G. O. M.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2014, p. 221-242.

FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo. 2007.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Alceu Dias et al. São Paulo: Cultrix, 1995. 493 p.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina, 1974.

KRIEGER, M. da G. *O Dicionário de Língua Como Potencial Instrumento Didático*. In: ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Vol. III. Campo Grande: UFMS, 2007, p. 295-309.

MARQUES, M. H.D. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999


OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. *Apresentação*. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Vol. I, Campo Grande: UEMS 2001. p. 9- 11.

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 04 - DISCUSSÕES
SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS DE
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
ESCRITA NA ESCOLA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A intertextualidade em livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental a partir da Nova Retórica.

Gutemberg Lima da Silva¹

RESUMO

A intertextualidade é um mecanismo cognitivo, textual e discursivo para construção das relações interacionais. Quanto mais elaborado e preciso for o uso do intertexto, mais domínio da língua/linguagem o interlocutor demonstra, merecendo, por isso mesmo, atenção e estudo sobre as práticas de ensino. Nessa pesquisa, discutimos as oportunidades de aprendizagem, como objeto de estudo direcionado, da intertextualidade em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamo-nos da fundamentação teórica da Nova Retórica, em Bazerman (2005, 2006, 2007, 2015a, 2015b). O *corpus* é composto por dois livros didáticos, através dos quais, de forma quantitativa, contabilizaram-se as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade. Ainda, de forma qualitativa, analisou-se como essas são abordadas. Os resultados podem revelar que o uso da intertextualidade é pouco abordado nos livros didáticos, também, que as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade aparecem em maior quantidade no eixo de ensino da Leitura, em detrimento dos outros eixos de estudo da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade; Livro Didático; Nova Retórica, Leitura, Ensino.

1 Introdução

O processo de participação social requer dos cidadãos recursos linguísticos de análise e produção de textos cada vez mais aperfeiçoados. Num mundo letrado, a capacidade de manipular textos não é mera conduta esporádica, mas uma questão de sobrevivência social (Bazerman, 2005).

A escola tem o papel social de possibilitar a construção e/ou ampliação da competência comunicativa, principalmente no curso de Língua Portuguesa, para uma atuação social mais efetiva, e esse pensamento também é comungado pela proposta de ensino apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), marco normativo para a construção dos livros analisados e hoje configura a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O presente estudo procura estudar o mecanismo textual denominada intertextualidade, critério essencial para construção de qualquer texto (MARCUSCHI, 2008). Partimos da hipótese

¹ Mestre em Ciências da Linguagem, IFAL – Instituto Federal de Alagoas, e-mail: gutemberg.silva@ifal.edu.br

que há um descuido no trato desse conteúdo nos estudos organizados pelos livros didáticos de língua portuguesa a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

O estudo da intertextualidade ainda constitui um problema que se verifica, inclusive, no curso superior. Hoffnagel (2009), ao estudar a produção escrita no nível superior, percebeu que “muitos dos textos estudantis coletados, especialmente, nos primeiros períodos letivos do curso universitário, demonstram pouco ou nenhum uso consciente da intertextualidade” (p. 179). Essa conclusão da professora apoia-se numa visão etnográfica da escrita/leitura enquanto prática social, de natureza situada, “uma vez que os indivíduos participam de diferentes comunidades discursivas, cada uma com valores, crenças, ideologias, convenções e propósitos específicos que se refletem nas formas que os discursos assumem” (Silva, 2012, p. 98).

Assim, o presente estudo apresenta como problema: Como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental abordam o conteúdo da intertextualidade?

Objetivamos investigar como o critério da textualidade – intertextualidade – é abordado nos livros didáticos da Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados no PNLD 2014, a partir dos estudos sobre intertextualidade empreendido por BAZERMAN (2007) na corrente teórica da Nova Retórica. Com isso, identificaremos os mecanismos de intertextualidade nos livros didáticos analisados, categorizaremos os procedimentos intertextuais abordados nos livros didáticos analisados e, por fim, discutiremos os momentos de uso dos mecanismos da intertextualidade identificados em favor do desenvolvimento desse critério, percebendo os campos de estudo da língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

No item 2, apresentaremos o referencial teórico de abordagem da análise. No item 3, apresentaremos a metodologia adotada na análise. No item 4, apresentaremos os resultados alcançados através de tabelas sínteses. Por fim, discutimos as principais conclusões que chegamos, seguido das referências utilizadas.

Por fim, necessário falar que esse trabalho é o resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido no Instituto Federal de Alagoas – IFAL, campus Maragogi, devidamente registrado na Pró-reitoria de Pesquisa da instituição e contou com a colaboração da bolsista de Pesquisa Maciely Santos Braga, estudante do curso Técnico Integrado de Hospedagem.

2 A intertextualidade

A intertextualidade é um elemento constitutivo do texto, uma vez que “os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos” (BAZERMAN, 2007, p. 92). O conceito do termo ainda se constitui como um enigma, uma vez que muitas teorias já descrevem o processo, cada qual apresentando um produto diferenciado e vinculado ao seu fazer metodológico, focado num objeto específico. Essa diversidade de abordagem demonstra a importância desse recurso na constituição do texto/discurso. Por isso mesmo, deve-se dar destaque à sua relevância nos estudos da linguagem.

O termo intertextualidade surgiu na literatura com Julia Kristeva (apud BAZERMAN, 2007, p. 94) em seu trabalho: “Desejo em Linguagem: uma abordagem semiótica da literatura e da arte²”. Nesse texto, a autora afirma que qualquer texto se configura com um mosaico de citações, uma vez que não há originalidade radical na construção de qualquer texto literário, pois criamos a nossa subjetividade individual a partir da intersubjetividade coletiva, oriundo da experiência cultural. A intertextualidade é, assim, “um mecanismo através do qual escrevemos a nós próprios no texto social e, desse modo, o texto social nos escreve” (BAZERMAN, 2007, p. 94). Já Bakhtin (1973), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, afirma que é na interação e no processo histórico que o discurso é construído. A enunciação é feita em resposta a outras enunciações anteriores, assumindo uma posição.

Nesse emaranhado de discussões a Nova Retórica, através dos estudos de Bazerman (2006, 2007), apresenta uma categorização produtiva de análise. A intertextualidade é responsável pelas “relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial)” (BAZERMAN, 2006, p.88). O modelo intertextual defendido por essa corrente de estudo perpassa a noção defendida por Bakhtin e Vygotsky, mas vai além, pois “o modo como usamos outros textos enquadra organizações, relações e ações sociais dentro de um mundo de intercâmbio textual” (BAZERMAN, 2007, p. 102).

Para construir esse processo, foi necessário incluir um quarto vértice no tradicional triângulo de comunicação aristotélico (autor – audiência – assunto), chamado de literatura. Criando-se uma pirâmide da comunicação.

O conhecimento da audiência e do autor acerca do assunto é construído através de textos anteriores; o conhecimento e a orientação da audiência são baseados em sua leitura; e a

² Desire in Language: a Semiotic Approach to Literature and Art

autoridade, as fontes, os interesses e o ponto de vista corrente do autor surgem de um engajamento com a literatura. (BAZERMAN, 2007, p. 105)

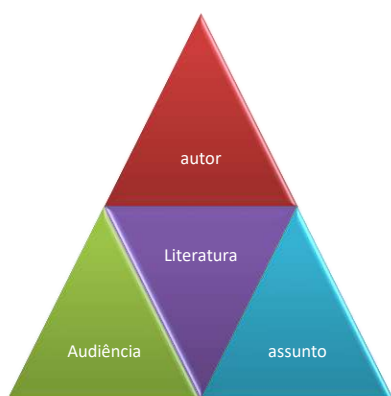


Figura 1 – Pirâmide da comunicação segundo Bazerman (2007)

Com essa construção, o autor pode apresentar que o intertexto é constitutivo da comunicação humana, um elemento que se inter-relaciona com os outros vértices, pois o texto/discurso citado pelo autor faz parte de um assunto específico e deve ser do conhecimento do auditório para uma melhor compreensão e ação retórica.

O autor desenvolveu um quadro em que apresenta uma série de dimensões de apresentação da intertextualidade, que em um contínuo perpassa uma relação de explicitude (do intertexto mais explícito ao mais implícito), discutido por Silva, Caiado e Rêgo Barros (2014, p. 54 – 55). Nas cinco primeiras, ele apresenta o modo como o intertexto está organizado no novo texto. As três últimas dimensões chamam a atenção para os textos que “subjazem no novo texto, dos quais o escritor pode se valer ou mesmo utilizar para definir a situação do texto corrente” (BAZERMAN, 2007, p. 107).

1. A primeira dimensão é como um texto se refere a outro(s) texto(s) de maneira explícita e integral, incorporando-o. Pode aparecer de forma citada, aludida ou simplesmente não citada, nem aludida, mas servindo de pano de fundo para a construção do texto.

2. A segunda é a dimensão que se preocupa com a forma que a referência toma. Essa forma pode ser por citação direta, alusão, paráfrase até chegar a discursos reconhecíveis, apesar de não referenciados.

3. A terceira dimensão diz respeito ao quão distante o texto pode chegar quanto à referência a outros textos. Essa dimensão delimita-se a capacidade do texto acionar na memória discursiva textos anteriormente citados. Começa-se com o

próprio texto, a partes já ditas do próprio texto; passa para uma intertextualidade intra-arquivo, no qual um texto retoma outro de mesmo campo discursivo; chegando a campos discursivos diferentes, diferentes épocas ou lugares.

4. Na quarta dimensão, o material intertextual deve ser visto como recurso de apropriação do sentido, isto é, o ponto de vista, a avaliação ou a síntese em que o novo autor situa o intertexto no novo contexto, atribuindo novos sentidos.

5. Já na quinta dimensão, analisa-se como o material intertextual é usado como elemento retórico de argumentação na construção do texto.

6. A sexta dimensão preocupa-se com a situação de uso do texto corrente. Que textos anteriores foram necessários para que o texto atual fosse feito, constituindo-se? O autor apresenta exemplos para clarificar essa dimensão: “que ementa de curso, tarefas escolares, leituras dirigidas, livros citados em aula e trabalhos anteriores levaram ao trabalho que deve ser entregue amanhã?” (BAZERMAN, 2007, p. 107)

7. Nessa dimensão, preocupa-se com a construção do gênero textual. Todo gênero em construção, sendo escrito, advém de experiências com outros gêneros anteriores, idênticos ou não, para construção de parâmetros e expectativas. Além de possibilitar modelos de escrita, o autor informa que só através desse processo há o espaço para a criatividade de modificação do gênero.

8. Diz respeito ao conjunto de documentos relevantes que podem ser trazidos para dar apoio ou para serem usados como uma fonte para o documento corrente.

Quadro 1 – Dimensões da intertextualidade apresentadas por Bazerman (In: SILVA, CAIADO, RÊGO BARROS, 2014, P. 55)

Dominar o uso do processo de intertextualidade é uma necessidade retórica de participação social, agraciando de poderes discursivos os leitores e produtores textuais, influenciando a maneira de jogar, reagindo e agindo por compreender o modo como o outro usa os processos intertextuais num mundo letrado como o nosso.

3 Caminho metodológico

Para esse trabalho, buscamos uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, que se caracteriza pela possibilidade de averiguar os dados e, a partir dos números, fazer-se inferências, análises e proposições que tentam “investigar o fenômeno em toda a sua complexidade” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

A técnica a ser utilizada é a análise documental, uma vez que o corpus é formado por livros didáticos de língua portuguesa. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Assim, percebemos o livro didático como uma representação de um registro histórico e social da compreensão da intertextualidade, observado a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

O corpus será constituído por dois livros didáticos do 9º ano do Ensino fundamental, aprovados pelo PNDL 2014, escolhidos entre as 12 (doze) coleções aprovadas no Guia de Livros Didáticos. A escolha do 9º ano referenda-se por ser o último livro da coleção.

O processo de escolha se dará em três vertentes: uma vertente que chamamos Continuidade, a qual demonstra o projeto de livro didático que foi aprovado nos três últimos PNDL (2008, 2011 e 2014) e que não apresenta mudanças significativas no projeto estrutural do livro; a segunda vertente de delimitação do corpus é chamada por Novidade, livros que apresentam novas propostas de construção de livro didático e novos autores; e a terceira e última vertente configura-se a partir do estudo da Intertextualidade, em que há uma atenção específica para esse critério de textualidade, apresentando seções específicas de estudo da intertextualidade (Vontade de Saber Português – Interação entre textos; e Português: linguagens - Cruzando linguagens), configurando nosso corpus de análise.

A análise dos resultados será feita através da quantificação das ocorrências das oportunidades de aprendizagem da intertextualidade, identificando-as e categorizando-as segundo o referencial teórico. Nesse ponto, podemos perceber que o objeto da pesquisa se constitui, mais precisamente, na abordagem da intertextualidade com propósito intencional e educativo, na Leitura, na Produção Textual, na Oralidade e na Análise Linguística. Não há a preocupação em estudar a intertextualidade constitutiva do Livro Didático de Língua Portuguesa, uma vez que o intertexto é inerente à construção desse gênero.

Depois, será confeccionado dois quadros-síntese: um em que se verificará a ocorrência das oportunidades de aprendizagem da intertextualidade, já classificadas segundo o aporte

teórico; e outro em que demonstraremos as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade, subdivididas nas seções dos livros e nos eixos de ensino da Língua Portuguesa preconizados nos PCNs, a saber: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Conhecimentos Linguísticos.

4 Análise dos resultados

Os resultados foram agrupados em tabelas para serem melhor analisados e verificados, permitindo uma visão geral e particular das ocorrências das oportunidades de aprendizagem. Inicialmente, apresentamos os resultados do livro *Vontade de Saber Português – Interação entre textos* dos autores: Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da editora FTD.

Dimensão	Técnicas	Quantidade	Port	Porcentagem
1	3. Pano de fundo	2	5%	5%
2	1. Citação direta	9	24%	58%
	2. Citação indireta	6	16%	
	4. Comentários/ avaliações	4	10%	
	5. Discursos reconhecíveis	1	3%	
	6. Formas linguísticas	2	5%	
3	Sem técnica	4	10%	10%
4	Sem técnica	0	0%	0%
5	Sem técnica	9	24%	24%
6	Sem técnica	0	0%	0%
7	Sem técnica	1	3%	3%
8	Sem técnica	0	0%	0%

TOTAL:	38	100%	100%
--------	----	------	------

Tabela 1: Tabela de porcentagens das oportunidades de estudo do intertexto do livro vontade aprender português.

A partir deste quadro, observamos que apenas 5% das oportunidades de estudo da intertextualidade foram destinadas a primeira dimensão, que trata de como um texto se refere a outro(s) de maneira explícita ou integral, incorporando-o. Esta dimensão possui 6 técnicas: valor, dramas sociais explícitos, pano de fundo, senso comum, tipos reconhecíveis de linguagens e recursos linguísticos, a técnica pano de fundo é a única que é trabalhada.

A segunda dimensão se preocupa com a forma que a referência toma, e esta forma pode ser por meio de citação direta, alusão, paráfrase e chegando até a discursos reconhecíveis apesar de não referenciados, aparece em 58% das oportunidades de estudo. A segunda dimensão dispõe de 6 técnicas de aplicação: citação direta, 24% das aparições; citação indireta 16%; menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações, não há nenhuma aparição desta técnica; comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada, 10%; uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos, 3%; e uso de linguagens e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos, com 5% das aparições das oportunidades de estudo da intertextualidade.

A terceira dimensão diz respeito a quão distante um texto pode ir quanto à referência a outro texto, esta dimensão não possui técnicas e aparece em 10% das oportunidades de estudo da intertextualidade.

Na quarta dimensão, o material intertextual deve ser visto como um recurso de apropriação de sentido, isto é, o ponto de vista, a avaliação ou a síntese em que o novo autor situa o intertexto no novo contexto, atribuindo novos sentidos. Esta dimensão não possui técnicas e não há nenhuma oportunidade de estudo dessa dimensão da intertextualidade.

A quinta dimensão analisa como o material intertextual é usado como elemento retórico de argumentação na construção do texto. Esta dimensão não possui técnicas e aparece em 24% das oportunidades de estudo da intertextualidade.

A sexta dimensão preocupa-se com a situação de uso do texto corrente. Diz respeito a quantos outros textos foram necessários para a construção do texto atual. Esta dimensão não possui técnicas e não aparece em nenhuma das oportunidades de estudo da intertextualidade.

A sétima dimensão preocupa-se com a construção do gênero textual. Esta dimensão não possui técnicas e aparece em 3% das oportunidades da intertextualidade.

Por fim, a oitava dimensão diz respeito ao conjunto de documentos relevantes que podem ser trazidos para dar apoio ou para serem usados como uma fonte para o documento corrente, esta dimensão não possui técnicas e não aparece em meio as oportunidades de estudo da intertextualidade.

Eixo de Ensino da Língua Portuguesa	Quantidade	Porcentagem
Leitura	34	97%
Produção textual	1	3%
Oralidade	0	0%
Conhecimentos Linguísticos	0	0%
Total:		100%

Tabela 2: Tabela de eixos de ensino da língua do livro vontade aprender português

A partir desse quadro percebemos a distribuição do uso dos eixos de ensino da Língua Portuguesa nas oportunidades de estudo da intertextualidade, em que se nota o eixo Leitura como o mais trabalhado, tendo 97% das aparições e o eixo Produção textual com 3% de aparições. Os eixos de Oralidade e Conhecimentos Linguísticos não foram trabalhados a partir da intertextualidade, muito menos como recurso discursivo com características próprias.

Analisaremos agora alguns casos de aparição dessas oportunidades de aprendizagem.

Veja a seguir algumas instruções.

- a) Forme um grupo com três ou quatro colegas e pesquisem um conto ou uma crônica para servir como argumento do roteiro, isto é, a ideia, o assunto, a história que será contada.

Na página 28, na questão A, da sessão Pensando na Produção do Texto, trabalha o eixo de ensino da Língua Portuguesa Produção textual, com o objetivo de pesquisar textos para servir como pano de fundo para a produção de um roteiro teatral, que será confeccionado em grupo. Trabalhando a primeira dimensão, que é como um texto se refere a outro texto de maneira explícita e integral, incorporando-o.

5 Na reportagem, foram reproduzidas falas de algumas pessoas. Por que em textos como esse é importante empregar esse recurso?

Porque a transcrição das falas comprova e reforça aquilo que o(a) autor(a) está comentando.

Imagem 2: Vontade de Apender Português – p. 13

Na página 13, na quinta questão, é trabalhado o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é perceber a finalidade do uso do recurso de falas de algumas pessoas introduzidas na reportagem, trabalhando, assim, a segunda dimensão que se preocupa com a forma que a referência toma, técnica de citação direta. Trabalha também a quinta dimensão que analisa o material intertextual como elemento retórico de argumentação, como um recurso de persuasão do texto.

3 Observe que tanto a reportagem quanto o artigo de opinião foram publicados no mesmo dia e tratam sobre o mesmo assunto.

a) No entanto, em relação à forma, como eles se posicionam sobre o tema? Qual é a diferença entre eles? A reportagem apresenta várias informações sobre o assunto; no artigo, o autor expõe seu ponto de vista sobre o assunto.

Imagem 3: Vontade de Apender Português – p. 72

Na página 72, na terceira questão, é trabalhado o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é perceber a diferença entre os textos que tratam do mesmo assunto, sendo trabalhado a terceira dimensão, que diz respeito ao quão distante um texto pode chegar de outro texto.

2 Identifique o público-alvo dos textos.

O público em geral.

Imagem 4: Vontade de Apender Português – p. 72

Na página 72 ainda, na segunda questão, é trabalhado o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é perceber a quem se destina o texto trabalhando,

dessa forma a quinta dimensão da intertextualidade que analisa o material intertextual como elemento retórico de argumentação, para que o estudante perceba se esse material utilizado está adequado ao público a que se destina.

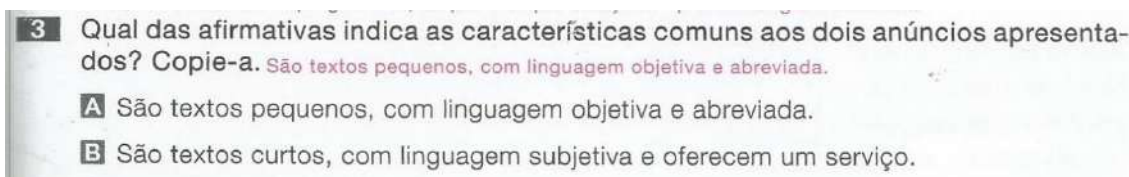


Imagem 5: Vontade de Apender Português – p. 83

Na página 83, na terceira questão é trabalhado o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é identificar as características comuns dos textos, trabalhando a sétima dimensão que se preocupa com a construção do gênero textual.

Agora, apresentaremos os resultados do livro Português: Linguagens, dos autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva.

Dimensão	Técnicas	Quantidade	Port	Porcentagem
1	3. Pano de fundo	3	6%	8%
	4. Senso comum	1	2%	
2	1.Citação direta	8	15%	59%
	2.Citação indireta	1	2%	
	4.Comentário/ avaliação	17	32%	
	5.Uso e estilo reconhecível	3	6%	
	6.Formas linguísticas	2	4%	
3	Sem técnica	12	23%	23%
4	Sem técnica	0	0%	0%
5	Sem técnica	3	6%	6%
6	Sem técnica	0	0%	0%
7	Sem técnica	0	0%	0%
8	Sem técnica	2	4%	4%

TOTAL:	52	100%	100%
---------------	-----------	-------------	-------------

Tabela 3: Tabela de porcentagens das oportunidades de estudo do intertexto do livro português linguagens

Neste quadro, percebemos que a primeira dimensão aparece em 8% das oportunidades de estudo da intertextualidade, trabalhando as técnicas de pano e senso comum, ambas aparecendo respectivamente em 6% e 2% dos casos.

A segunda dimensão aparece em 59% das oportunidades de estudo, trabalhando as técnicas de citação direta, 15% das aparições; citação indireta, 2% das aparições; comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada, 32% das aparições; uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos, 6% das aparições; e uso de linguagens e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos, com 4% da aparições.

A terceira dimensão aparece em 23% dos casos. A quinta dimensão aparece cerca de 6% e a oitava dimensão aparece em 4% das oportunidades de estudo da intertextualidade. A quarta, sexta e sétima dimensão não são trabalhadas neste livro.

Eixo de Ensino da Língua Portuguesa	Quantidade:	Porcentagem:
Leitura	42	89%
Produção textual	5	11%
Oralidade	0	0%
Conhecimentos Linguísticos	0	0%
Total:		100%

Tabela 4: Tabela de eixos de ensino da língua do livro português linguagens

Observando este quadro percebemos que o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura foi trabalhado em 89% das oportunidades de estudo da intertextualidade e o eixo de Produção textual foi trabalhado em 11% das oportunidades. Os demais eixos de ensino da Língua Portuguesa não foram trabalhados dentre as oportunidades de estudo da intertextualidade.

Analisaremos agora alguns casos de aparição dessas oportunidades de aprendizagem.

Trocando ideias



1. Na década de 1930, quando foi criado o roteiro de *King Kong*, as pessoas ainda acreditavam na possibilidade de existir alguma parte do planeta totalmente inexplorada, onde pudesse haver pessoas, animais e plantas completamente diferentes dos que conhecemos. Essa fantasia está refletida no filme, especialmente nos habitantes da ilha da Caveira. Hoje, algumas pessoas pensam o mesmo em relação ao universo. Você acredita que possa haver seres estranhos em outros planetas?



Everett Collection/Keystone

Cena da primeira versão do filme *King Kong*, de 1933.

Imagem 6: Português: Linguagens – p. 235

Na página 235, a primeira questão trabalha o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é perceber a relação entre o senso comum e o filme *King Kong*, trabalhando a primeira dimensão que trata da forma como um texto se refere a outro texto de maneira explícita e integral, incorporando-o.

2. No texto “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti, o mamute contrapõe dois mundos: o mundo primitivo, pré-histórico, de onde vem, e o mundo moderno, onde foi encontrado. No filme *King Kong*, esses dois mundos coexistem no tempo.



- a) Que elementos do filme têm relação com o mundo primitivo?

Os habitantes da ilha da Caveira e sua feiticeira, os animais pré-históricos, como os dinossauros, os insetos gigantes e o próprio gorila.

Imagem 7: Português: Linguagens – p. 234

Na página 234, na segunda questão é trabalhado o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é verificar a relação entre épocas distintas, possibilitando o estudo da segunda dimensão da intertextualidade que se preocupa com a forma que a referência toma, essa forma pode ser por citação direta, alusão, paráfrase, até chegar a discursos reconhecíveis, apesar de não referenciados.

2. Observe e compare as duas esculturas.
 - a) Qual delas ainda está presa a temas clássicos, da mitologia grega?

Imagem 8: Português: Linguagens – p. 91

Na página 91, a segunda questão, no item “a”, trabalha o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é estabelecer uma relação entre as imagens de diferentes épocas, trabalhando a terceira dimensão que diz respeito ao quão distante um texto pode chegar quanto à referência de outros textos.

6. Fazer ou não fazer uma cirurgia plástica em adolescentes, principalmente quando se trata de aumentar os seios ou realizar lipoaspiração, pode ser um assunto controvertido.
- a) Os médicos entrevistados têm uma posição em comum sobre esse tipo de cirurgia? Justifique sua resposta. Não. Dois deles têm restrições, mas aceitam fazer desde que sejam tomados alguns cuidados; outro só aceita fazer com indicação médica.

Imagem 9: Português: Linguagens – p. 17

Na página 17, a sexta questão, no item “a”, trabalha o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é identificar a semelhança de posicionamento entre os textos, trabalhando a quinta dimensão, que analisa o material intertextual como elemento retórico de argumentação.

5. Observe os gráficos, a entrevista e as fotografias que ilustram o texto principal da reportagem em estudo. Que papel eles têm? O de ampliar o assunto com novos dados e complementar com texto verbal ou visual certos aspectos do assunto mencionados no texto principal.

Imagem 10: Português: Linguagens – p. 21

Na página 21, a quinta questão trabalha o eixo de ensino da Língua Portuguesa Leitura. O objetivo da questão é perceber a relação de elementos que foram utilizados como apoio para a construção do novo texto, trabalhando a oitava dimensão, que diz respeito ao conjunto de documentos relevantes trazidos ao novo texto para dar apoio ou para serem usados como fonte de documento corrente.

Percebemos que o trabalho com o intertexto vai além da mera citação direta ou indireta, passando pela intertextualidade multimodal e até mesmo ao processo de aprimoramento retórico do discurso. Passemos as nossas considerações finais.

Conclusão

A construção do homem é feita a partir de toda uma relação interacional que tenha acesso desde o seu nascimento, sendo assim, a intertextualidade torna-se um recurso de comunicação indispensável. Desde modo, a intertextualidade precisa ser trabalhada com a finalidade de construção e aprimoramento da competência comunicativa, e a sociedade atribui à escola essa responsabilidade.

Sendo as oportunidades de estudo da intertextualidade, em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, nosso objeto de estudo, após as análises, percebemos que no livro Vontade de Aprender Português há oportunidades de estudo das dimensões 1, 2, 3, 5 e 7, num total de 38 oportunidades. No livro Português Linguagens há oportunidades de estudo das dimensões 1, 2, 4, 5 e 8, totalizando 52 oportunidades. A sexta dimensão não foi trabalhada em nenhum dos livros.

Em ambos os livros analisados a intertextualidade é mais trabalhada na primeira e segunda dimensão, utilizando sempre a mesma metodologia, o que tanto cansa o estudante quanto não o possibilita a prática de desenvolvimento de outras formas de utilização de cada dimensão e, assim, aprofundar a níveis mais apurados do estudo do intertexto.

O eixo de ensino da língua portuguesa Leitura é o mais trabalhado nos dois livros, 97% das oportunidades de estudo do intertexto do livro Vontade de Aprender Português foram trabalhadas através do eixo Leitura, e o livro Português Linguagens, 89% das oportunidades.

Percebemos que o eixo Produção Textual quase não é trabalhando. Na vida acadêmica, esse eixo é muito utilizado, seja em sala de aula numa simples redação, na construção de um artigo científico, em uma dissertação, em concursos e até no Enem, no entanto, os livros estudados revelam uma carência que necessita ser suprida para instrumentalizar os estudantes para uma vida social e profissional mais ativa.

O eixo de ensino Oralidade não foi trabalhado em nenhuma das oportunidades de estudo do intertexto nos livros, mostrando novamente que a esse eixo de ensino continua, carente de procedimentos mais arrojados de estudo, enquanto conteúdo de ensino.

Essa deficiência no livro didático de português do 9º do ensino fundamental acarreta dificuldades no desenvolvimento da escrita, algo fundamental para exercer seu papel na sociedade.

Este estudo nos mostra uma situação particular, uma vez que só analisa dois livros, necessitando de aprofundamento: ou analisando outras coleções, ou até os outros anos de estudo, caso que necessita de mais tempo para análise, evidenciando um campo promissor de discussão para melhoria do livro didático e, conseqüentemente – acreditamos –, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas no Brasil.

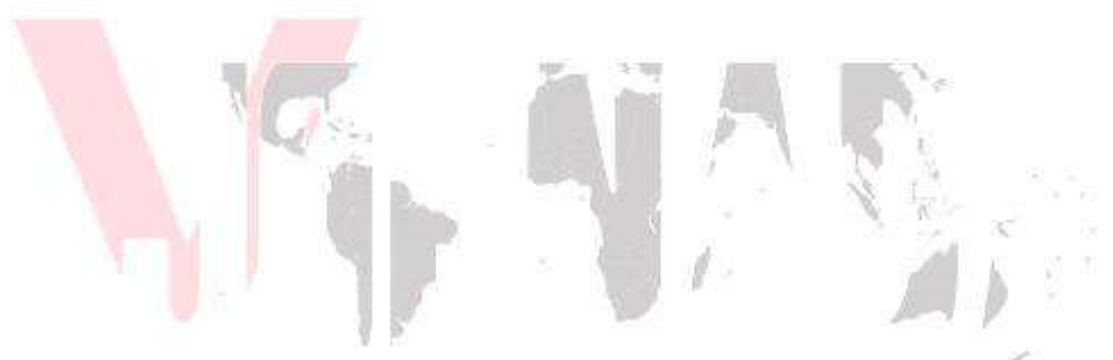
Referências

- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- _____. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Retórica da Ação Letrada*. São Paulo: Parábola, 2015a.
- _____. *Teoria da Ação Letrada*. São Paulo: Parábola, 2015b.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex, 1997.
- _____; DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014 – Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação. 2013.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. *Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo*. In: VAL, Maria da G. Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 73 - 117.
- VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B., eds, Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 73 - 117.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, H. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- HOFFNAGEL, J.C. *Investigações: lingüística e Teoria Literária* 2009, 21, n. 2.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- RANGEL, E. Em *O livro didático de português: múltiplos olhares*, DIONÍSIO, A.P., BEZERRA, M. A., Eds, Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 13
- SILVA, G. L. ; CAIADO, Roberta ; BARROS, I. B. R. *Linguística Textual e Nova Retórica: a intertextualidade por Koch e Bazerman*. In: BARROS, I.B.R.; EFKEN, K.; ACIOLI, M. D.;

AZEVEDO, N. P. G.; FONTE, R. F. L.; CAIADO, R.; CAVALCANTI, W. M. (Org.). Ensino, Texto e Discurso. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 49-65.

_____. *A intertextualidade em livros didáticos de 9º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, Brasil, 2015.

SILVA, M. C. *Em Práticas de pesquisa e práticas de ensino*. REINALDO, M.A. et al, eds, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, 97.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



O processo de aquisição da linguagem na educação infantil: uma análise na perspectiva do letramento

Ana Christina de Sousa Damasceno¹
Christiana de Sousa Damasceno²
Maria Lucineide de Sousa da Silva³
Sílvia Maria de Oliveira Ribeiro⁴

RESUMO

Este artigo pretende investigar o processo de aquisição da linguagem em seus variados aspectos: oral e escrita, na perspectiva do letramento, que nos aponta uma realização educativa em uso no contexto social e cultural que a criança é inserida na modalidade da Educação Infantil. Objetiva ainda: identificar as variadas manifestações da linguagem, apresentando o letramento como uma fonte crucial para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. Diante da valorização da Educação Infantil, e da necessária busca de mediar o processo das crianças serem usuários conscientes da língua e de suas implicações no processo de comunicação, buscamos enfatizar as práticas do letramento como meios eficientes, na aquisição da linguagem, oral e escrita, neste início da vida educativa. Para a realização desta pesquisa e atingir aos objetivos propostos fez-se necessária a realização de um estudo bibliográfico, enfocando os estudos sobre letramento, aquisição da linguagem e educação infantil. A pesquisa teve como principal referência os estudiosos que apresentam a aquisição da linguagem através de práticas cotidianas de letramento. Para tanto a pesquisa apresenta como base teórica os estudos de Soares (2008), Kleiman (2005), Oliveira (2009), Piaget (2002), Brasil (1998), Solé (2003), entre outros. E como principais resultados este estudo aponta que o processo de aquisição da linguagem é amplamente facilitado quando é mediado através das práticas contextualizadas de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem; Educação Infantil; Letramento.

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

1 Introdução

Este estudo tem como objetivo investigar o processo de aquisição da linguagem, oral e escrita, na perspectiva do letramento através das práticas escolares na Educação Infantil. Objetiva ainda identificar as variadas formas da linguagem, percebendo como o letramento é uma das necessárias ações no processo de aquisição da linguagem, seja ela oral ou escrita, na modalidade de ensino da Educação Infantil.

¹ Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI) e em Gestão Municipal de Educação (UFPI); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora Educação Básica da Semec/Caxingó e do Ensino Superior na Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA), e-mail: anachristinadamasceco@gmail.com

² Mestranda em Ciências da Educação pela UTIC – PY. Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pelo INTA – Ce. Professora da SEDUC/Parnaíba e da UNIP/Parnaíba, e-mail: tiachrisphb@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia (Centro Universitário Claretiano); Especialista em Educação Infantil (FACULDADE DEXTER).

⁴ Especialista em Psicopedagogia (UVA); em Docência do Ensino Superior (UVA); LIBRAS (FAERPI) e Educação Especial (FAERPI). Graduada em Pedagogia (FAP). Professora da FAESPA. silviapascoapi@hotmail.com.

A pesquisa ora apresentada foi realizada através de uma investigação bibliográfica, enfocando como tema de estudo o processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil analisado por meio da perspectiva do letramento.

Escolhemos a pesquisa bibliográfica por constatar que ela se torna relevante por nos apontar uma visão geral de determinadas temáticas, partindo de diversas concepções teóricas as quais foram consultadas neste estudo.

Diante do exposto, elucidamos que a linguagem tem o papel de base que sustenta o processo de ensino/aprendizagem, sendo fundamental ao longo do processo de aprendizagem. Dessa maneira a linguagem precisa ser desenvolvida de forma plena e consciente desde o início da vida escolar.

Por intermédio da linguagem se constroem saberes e se ampliam conhecimentos, devendo assim ser priorizada e amplamente trabalhada desde o processo de escolarização na Educação Infantil, esta se caracteriza como etapa responsável pelo processo de desenvolvimento linguístico, afetivo, cognitivo e social dos estudantes.

A linguagem precisa ser reconhecida como fundamento de relevância linguística e comunicacional, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade de maneira generalizada. O que se observa é que na maioria das vezes o trabalho linguístico de algumas instituições não é pertinente ao aprimoramento desse processo, faltando um preparo consciente e contextualizado por parte do professor, para um desenvolvimento pertinente de atividades que busquem a aquisição da linguagem e de todo seu processo de desenvolvimento, sobretudo a linguagem escrita, que viabiliza o seu desenvolvimento por intermédios das práticas contextualizadas de letramento.

Faz-se necessário que a educação estabeleça a importância do desenvolvimento da linguagem nos sujeitos em formação social e educacional, pois sem a sua presença nesse processo o sujeito não é conduzido a construir sua capacidade argumentativa, de persuasão, ideários, conceitos e opiniões próprias de forma crítica e salutar a sua interação social.

2 Processo de aquisição da linguagem

O processo de desenvolvimento da linguagem é um tema amplamente discutido na modalidade da Educação Infantil, devido ao seu reconhecimento de que é nesta modalidade de ensino que a criança necessita ser inserida no processo leitura e de escrita.

É importante dizer que ler e escrever são procedimentos que requerem um ensino sistematizado, de modo a promover caminhos em que as crianças progridam e tenham acesso aos saberes necessários ao seu desenvolvimento, os quais podem ser utilizados em seu dia a dia.

As capacidades linguísticas de ler, ouvir e falar necessitam ser desenvolvidas além do seio familiar, o que viabiliza às crianças a construir e reconstruir seus atos e pensamentos através de práticas e metodologias variadas que sendo devidamente orientadas pelo professor, garantem um desenvolvimento pertinente ao processo biológico e cognitivo.

As crianças já iniciam a educação infantil com um leque de conhecimentos da cultura letrada, tornando-se cada vez mais pertinente a atuação do professor enquanto mediador da amplitude do processo de aquisição da linguagem escrita, visto que a oral já vem sendo desenvolvida no seio familiar.

A sociedade atual nos apresenta crianças que já chegam na educação infantil com muitas referências à cultura letrada, sendo importante que o educador possa direcionar o seu trabalho para a leitura e a escrita, utilizando diversas formas de conhecimentos sobre a linguagem. Tais formas devem ser gerenciadas através de gêneros textuais diferentes, tais como: leitura de anúncios, revistas, jornais, realizações de bilhetes, cartas, entre muitos outros, para que dessa maneira o sujeito possa interagir com a sociedade a qual está inserido, de preferência no início da sua trajetória escolar.

A vivência com textos variados e de diferentes gêneros é crucial para a organização do ambiente ao qual deve ser conduzido para o letramento, a seleção da escrita deve ser amparada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Dessa forma, os escritos da literatura adulta e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer as crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1998, p. 151-152).

Segundo Piaget (2002) a linguagem com base cognitivista vai depender diretamente da organização e maturação da criança, sendo adquirida partindo das suas experiências com o mundo que está ao seu redor.

Dessa forma podemos pensar que esta investigação parte dos aspectos efetivos da linguagem, bem como precisa acontecer de forma universal e contínua, valorizando os estágios do desenvolvimento infantil.

A aquisição da linguagem se caracteriza por ser um processo interfuncional, que prima em articular língua e palavra, desde os primórdios da vida do indivíduo até toda e qualquer relação que este estabelece ao longo de sua existência. Assim, a linguagem é crucial para o desenvolvimento humano, visto que é através dela que a comunicação acontece. Dessa maneira o Referencial Curricular para a Educação Infantil diz que:

a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. [...] A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998. p. 117).

Entendemos, de acordo com o documento, que as crianças precisam estar inseridas no campo linguístico desde o início de sua vida, de acordo com as diferentes maneiras de se comunicarem, essas variedades de comunicação e expressões da criança apresentam sua variação de interação e inserção no meio social em que está inserida.

Os estudos de Teberosky e Colomer (2003) relatam que quanto mais cedo as crianças forem expostas ao mundo letrado, maiores são suas possibilidades de ampliarem sua interação com leitura e com a escrita, bem como de ampliarem seu vocabulário.

Em um sentido amplo, o ato de ler corresponde ao processo de apreensão da realidade, que cerca o indivíduo, através da interpretação das variadas linguagens, tais como uma charge ou os sinais empregados na comunicação com surdo.

Dessa maneira, o ato de ler está ligado à apreensão da realidade através da leitura e interação com um texto, assim, interligado as expressões criadas e vividas pelo leitor o direcionam para o processo de comunicação e interação humanas.

É importante dizer que os meios de aprendizagem podem ser os mesmos, porém a maturação da leitura e da escrita será diferente para cada indivíduo, sendo que cada uma aprenderá a sua maneira e ao seu tempo.

3 Metodologia

Para alcançar o objetivo do estudo, foi utilizado como pesquisa o método de revisão bibliográfica, pois viabiliza a síntese dos resultados de diversos estudos possibilitando conclusões gerais sobre um tema. Biazin e Scalco (2008, p. 76) explica que a pesquisa bibliográfica, é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa coloca o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Para realizar este trabalho científico foram realizadas pesquisas de artigos nas bases de dados virtuais que reúnem trabalhos nacionais de cunho científico. Nos quais foram utilizadas as publicações de 2011 até os dias atuais.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: no primeiro momento foi realizado uma busca nas plataformas digitais de ensino e trabalho científico, teses, revistas, artigos e livros que continham o tema a ser abordado e em seguida foi realizada a seleção dos documentos a serem utilizados nesta pesquisa.

4 Análise de dados: Práticas de letramento no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil

Na presente pesquisa apresentamos o letramento como uma prática social da leitura e da escrita, e que ambas as ações na educação infantil são imprescindíveis na vida sociocultural dos indivíduos, bem como a sua inserção na vida em sociedade.

Street (1995) aponta o letramento em dois enfoques: o autônomo e o ideológico. Apresenta que o primeiro refere-se às habilidades individuais do sujeito, e o segundo se referencia às práticas sociais que envolvem leitura e escrita.

O processamento da leitura no modelo autônomo inclui diversas atividades que são realizadas de forma consciente pelos pais, professores e próprios estudantes, bem como as inconscientes na construção de sentido sociais.

Ainda para este autor, as práticas de letramento, são os vários episódios que podem ser observados e reunidos constituem as práticas sociais tanto da alfabetização como do letramento. Dessas práticas podemos concluir que o texto escrito faz parte de uma interação do sujeito com o contexto comunicativo, tornando, assim real o letramento e a comunicação através do mesmo.

Segundo os pensamentos de Vóvio e Souza (2005) as práticas de linguagem, exatamente a leitura e a escrita são caracterizadas por aspectos singulares, que dependem dos

relatos de histórias de vida, das vivências cotidianas, das atividades de que os sujeitos realizam em seu cotidiano bem como certas determinações do dia a dia da sua rotina.

A ideia da abordagem sociocultural enfoca a prática do letramento e suas abordagens em diversos espaços sociais, com aspectos diversificados diante dos contextos, objetivos e sujeitos que os orientam nas suas relações culturais, sociais e comunicacionais, orientando comportamentos, significando valores e atitudes, que são concretizados nos mais variados usos da linguagem, de acordo com as relações já existentes.

Sobre o letramento escolar, no que diz respeito à leitura e a escrita, e que as consideramos como práticas múltiplas e diversificadas, pois alinham componentes curriculares no ensino fundamental e campos de experiência na educação infantil que apresentam características e aspectos próprios, bem como as relações no contexto da instituição e o que diz respeito às identidades dos sujeitos que estão envolvidos no processo, desempenhando assim a aplicabilidade da linguagem no que tange à sua prática como uma função social.

Para Oliveira (2009) a conceituação do letramento escolar, de acordo com os Novos Estudos do Letramento, que se estende aos múltiplos letramentos da unidade escolar como ações sociais com as áreas do conhecimento e diversas relações interpessoais em que se conduzem neste contexto.

Sobre as práticas de letramento, Kleiman (2005) aponta que algumas ações que o professor precisa trabalhar, são as práticas sociais não-escolares, pois a aplicabilidade do letramento pode acontecer em todos os aspectos e seguimentos sociais.

Dessa maneira, o professor pode criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. Ao envolver seus alunos em práticas cotidianas de letramento, o professor propõe uma atividade colaborativa, de uma maneira que todos terão algo com a contribuir e todos têm algo a aprender.

Notamos na ação do professor a socialização do letramento, por meio de técnicas e práticas que são pertinentes ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Práticas que se tornam eficazes na aquisição da linguagem, para tanto destacamos algumas atividades: mobilizações de leitura, varal de leitura, roda de conversa, leitura constante, exposição de material confeccionado na escola, escrita do nome, escrita em caixa de madeira, entre outras práticas que orientam e conduzem para o uso das técnicas de letramento no ambiente escolar.

Considerações finais

Esta pesquisa apresentou uma visão, partindo de vários conceitos teóricos sobre como ocorre o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil tendo por base a perspectiva do letramento. Orientando também a identificação das diferentes formas da linguagem que se manifestam ao longo do processo escolar, apresentando o letramento como fonte necessária e salutar para a aquisição da linguagem.

Abordar este tema oportunizou a discursão de um assunto relevante e crucial na atualidade para o contexto da Educação Infantil. Diante do estudo podemos perceber que o letramento conduz ao desenvolvimento infantil no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita e oral.

Concluimos que o processo de letramento, aponta às ações, procedimentos, instrumentos e valores, aspectos estes que juntos constituem um mundo letrado. E, assim, esse processo viabiliza aos estudantes entenderem e terem consciências dos usos sociais da linguagem escrita e, didaticamente, produz significado às várias e infinitas aprendizagens que tem como ambiente a escola, e também aos momentos de sistematização da língua propostos em sala de aula.

Diante do exposto, conclui-se que o processo da linguagem que está inserida leitura está envolvido ao processo de escrita de maneira contínua e direta, tais processos, de forma contextualizada e dinâmica, conduzem o estudante ao anseio e perspectiva de aprender e interagir em seu meio social e cultural.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo*. Brasília, 1998. V. 3, p. 151-152.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de Alfabetização*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, A. *Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas*. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB* v. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial, 2005.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood*. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.

OLIVEIRA, E. F. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior*. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e a Escrever - uma proposta construtivista*. Porto Alegre Artmed. 2002.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manoele, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada!* In: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. São Paulo: Artmed, 2003.

STREET, B. V. *Social Literacies*. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harlow: Pearson, 1995.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. *Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento*. In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

A construção do jornal escolar: um olhar sobre o desenvolvimento da leitura e escrita para o desenvolvimento do protagonismo juvenil

Gutemberg Lima da Silva¹

Joseane Patrícia dos Santos²

RESUMO

Nos alicerces das ideias de Freinet (1974) e de sua pedagogia, confeccionou-se o jornal “Maragogi In Foco”, que surgiu a partir do projeto de extensão do Jornal na Escola, oportunizado no Câmpus Maragogi através da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Alagoas - IFAL. O presente estudo é o resultado da análise da experiência com a confecção da segunda edição do jornal com alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental no entorno do campus. Para a análise quanto à compreensão da prática de leitura e escrita, apoiamo-nos em estudos realizados por Silva (2011) e Freire (1989, 2010), já para o conceito de protagonismo juvenil, utilizou-se o trabalho de Costa e Vieira (1997). Desta forma, conclui-se que assumir a autonomia pelos estudantes é um processo gradativo e o jornal escolar é mais uma ferramenta na constituição de jovens mais participativos, numa busca de visão crítica e consciente da sociedade em qual vivem, a partir de produção escritas originais e autorais.

PALAVRAS-CHAVE: Jornal Escolar; Leitura; Escrita, Ensino, Protagonismo Juvenil.

1 Apresentação

Esse trabalho pretende apresentar as bases teóricas que formam o projeto de extensão Jornal Escolar: uma proposta para o protagonismo juvenil, desenvolvido no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – campus Maragogi, desde 2013. Esse projeto é voltado para adolescentes no 9º ano do Ensino Fundamental em diversos municípios da região norte de Alagoas. Construir um jornal, como modelo pedagógico, requer conhecimentos das potencialidades e dificuldades encontradas na produção. Também o desenvolvimento do protagonismo juvenil requer uma postura metodológica que possibilite participação ativa dos jovens em todo processo. Assim, decidimos registrar os caminhos do conhecimento para a construção desse projeto de sucesso no campus.

¹ Mestre em Ciências da Linguagem, IFAL – Instituto Federal de Alagoas, e-mail: gutemberg.silva@ifal.edu.br

² Mestre em Ensino de Ciências, PMCSA – Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho, e-mail: joseanepatricia1986@gmail.com

1.1 Introdução

Escrever um jornal não é mera brincadeira de criança, é uma oportunidade de dar voz ao jovem; mostrar-lhe potencial. Com esse intuito, o projeto de Extensão Jornal Escolar está a 7 anos em funcionamento no campus Maragogi, tendo como parceiros escolas municipais de toda a região norte de Alagoas.

Em 2013, ano de início do projeto, as aulas eram para alunos da própria cidade de Maragogi. Dois anos depois, já atendíamos alunos de Porto Calvo e Japaratinga. Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que desejavam ingressar e estudar no IFAL, participaram, observando e compreendendo as histórias ao redor de suas vidas. Mas para construir esse projeto, precisávamos de bases teóricas sólidas, capazes de nos auxiliar e promover o intento. Nesse artigo, apresentamos as bases que fundamentaram a construção do projeto de extensão para definir as oficinas e o formato da formação. Formar-nos, enquanto educadores, formar, os bolsistas, alunos participantes do projeto, e formar os estudantes que participaram como alunos do projeto.

2 O trabalho com o jornal: uma leitura

Trabalhar com o Jornal é uma experiência importante para a construção do conhecimento, principalmente pelas trocas que proporciona aos estudantes.

Ao produzirem texto e publicarem para que outros leiam, estão no processo de troca cultural, cognitiva e social. Esse pressuposto de construção do ser social em formação é defendido por Freinet (1974) quando propõe uma pedagogia para construção de jornais escolares. O autor argumenta que o processo de trocas é um ponto crucial da construção do conhecimento. Os estudantes começam trocando cartas, desenhos, e outros que, por fim, os próprios sujeitos são transformados e trocados, um verdadeiro processo interativo. O jornal possibilita essa troca de forma mais rápida e significativa para os estudantes.

Para isso, é necessário percursos de motivação. Essa motivação é possível através da confecção do Jornal, pois o aluno quer participar e quer ler o que o outro (de mesma idade, de mesma escola, de mesma comunidade, de mesmo *lócus*) escreveu. Freinet (1974, p. 13) chama isso de “motivação superior”.

Através do jornal, nos esclarece Freinet (1974, p. 13), “a rotina dos manuais, dos trabalhos de casa e das lições, impostas autoritariamente pelos adultos”, são substituídas por “texto livre”, expressão natural oriunda do ambiente normal dos estudantes; pela observação e pela experiência como fundamento do conhecimento das mais diversas disciplinas; pela vivência das experiências artísticas e afetivas, através das músicas, desenhos e histórias; pela vivência “de tudo que a criança tem em si de possibilidades difusas e, não obstante, superiores, de acesso à cultura, não apenas escolar, mas cultura social e humana” (FREINET, 1974, p. 13).

Mas do que possibilitar, a construção do jornal é um diagnóstico constante do nível de aprendizagem dos estudantes. Através dele, o professor tem um importante instrumento de mensuração para a prática educativa. Nesse ponto, Freinet (1974, p. 84) assinala: “para o professor, assim como para a criança, cada página do jornal é como um degrau na lenta escalada da educação e da cultura: ela materializa e idealiza o esforço. É a medida da Escola”.

No seu livro, “O Jornal Escolar”, o autor apresenta as vantagens em trabalhar com a publicação do jornal na escola. Ele divide sua exposição em três eixos de vantagens:

- 1) **Vantagens pedagógicas:** há uma abordagem pedagógica, pois há um método natural, sem redações escolares formais, sem exigências gramaticais que permitirá atingir uma expressão correta e viva, cujo valor é sancionado pelos exames habituais, e um desejo/necessidade de escrever e de ler, de experimentar e calcular, que estão na base de uma formação de cultura; há a troca permanente com o outro; há um espaço para a escuta do mundo, é uma janela ampla e aberta sobre o trabalho e a vida; configura um arquivo vivo das aulas e da escola.
- 2) **Vantagens psicológicas:** há a normalização do meio onde a criança vive; cria-se uma disciplina nova, a disciplina do trabalho; possibilita-se a expressão livre da criança através dum libertação psíquica, voltando-se para uma pedagogia do sucesso.
- 3) **Vantagens sociais:** o jornal é um trabalho de equipe, que faz a preparação prática para a cooperação social, pressupondo uma cooperação escolar, familiar e comunitária.

Consoante a essa perspectiva de construção do texto escrito e da leitura, Paulo Freire (1989) em seu livro “A importância do Ato de Ler” argumenta sobre a dimensão social e pessoal do ato de ler. Ler ultrapassa a palavra escrita e comunica com o universo intrassubjetivo, com o social, com a construção de um sujeito crítico e histórico. “A leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural; o livro (ou qualquer outro tipo e material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico” (SILVA, 2011, p. 47).

Esse processo de leitura/escrita (aqui preferimos utilizar as duas expressões por caracterizar melhor um processo de construção do conhecimento, um e outro estão imprecados, formando uma só esfera) coaduna com a proposta do Ato de Ler de Ezequiel Theodoro da Silva (2011), teórico da leitura numa perspectiva psicológica.

À medida que um bom leitor descobre o significado literal de uma passagem, ele se envolve, em vários passos ou processos suplementares, a saber: 1. faz referência; 2. vê implicações; 3. julga validade, qualidade, eficiência ou adequação das ideias apresentadas; 4. compara os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. aplica as ideias adquiridas a novas situações; 6. soluciona problemas e integra as ideias lidas com experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividade são adquiridos. (p. 23)

Esse processo de construção do hábito de leitura implica um indivíduo capaz de processar informações e se construir nesse processo como ser social e histórico.

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2011, p. 51)

Esse potencial de leitura é possível através de mecanismos diversos de interação do estudante com o mundo letrado, e o jornal é um dos modos de operar com o mundo e com a leitura. “Uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos (...) ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico (...)” (FREIRE, 2010, p. 41), e assim possibilitar a leitura da “palavramundo”, uma palavra cunhada para expressar todo esse potencial de participação no mundo, de subverter o mundo por práticas mais éticas e humanitárias. Nessa proposta de leitura, Freire (1989) afirma:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi ainda, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (p. 13)

Assim, poderemos escrever/ler as nossas ações e as ações dos outros como construtores da história, em sermos necessariamente protagonistas da história.

Longe de ser uma atividade ultrapassada, a escrita de textos jornalísticos nunca foi tão importante na sociedade. Talvez o modelo em papel seja ecologicamente errado, mas não podemos nos esquecer do papel que uma boa notícia ou reportagem pode realizar na determinação social de vidas, quer seja a nível nacional, quer seja a nível local.

3 Construção do protagonismo juvenil

Falar em leitura na perspectiva aqui apresentada para um público adolescente coaduna com o conceito do Protagonismo Juvenil. Nesse trabalho concebemos protagonismo juvenil como Antônio Costa e Maria Vieira (2006, p. 150) preconizam: “quando falamos de protagonismo juvenil, estamos falando, objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social”.

Para participar da mudança social, necessita-se entender seu entorno, o modo de vida e o que envolve a vida social da comunidade em que se vive. O jornal escolar possibilita esse mecanismo de identificação e possibilita a discussão sobre esse entorno. A vida social da comunidade ganha evidência na palavra do jovem que escreve o texto e do jovem que lê esse mesmo texto num processo de troca, como nos referimos anteriormente.

Possibilitar essa vivência requer entender o jovem como um ser portador de entusiasmo e com vitalidade para ação, pois têm pensamentos e palavras. Aproveitar essa energia própria dos jovens e esse entusiasmo para a construção do bem comum requer uma prática pedagógica que compreenda o modo de ser dos estudantes. Assim, as atividades são integradas em grupo, uma vez que os jovens têm uma tendência natural à grupalidade. “É no calor da atmosfera grupal que eles vão incorporar ou não as propostas e mensagens que lhes chegam do mundo adulto”. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 140).

O protagonismo juvenil é apresentado pro Costa e Vieira (2006, p. 180, 181) através de uma escala com níveis de independência dos adultos quanto ao seu potencial de auto-organizarem-se. A escala de participação dos jovens apresenta degraus assim definidos:

1. Participação manipulada – os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.
2. Participação decorativa – os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.

3. Participação simbólica – a presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.
4. Participação operacional – os jovens participam apenas da execução de uma ação.
5. Participação planejada e operacional – os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.
6. Participação decisória, planejada e operacional – os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.
7. Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora – os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.
8. Participação colaborativa plena – os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.
9. Participação plenamente autônoma – os jovens realizam todas as etapas.
10. Participação condutora – os jovens, além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos.

No processo de construção do jornal no decorrer dos anos, percebeu-se um progresso significativo da construção desse grau de independência. A escrita da primeira edição fez aparecer uma “centelha” de assunção da autonomia estudantil que cresce com a construção da segunda edição. Essa “assunção” é construída paulatinamente, com avanços significativos na compreensão da força social exercida pelos jovens.

Agradecimentos

Agradeço à Pró-Reitoria do Instituto Federal de Alagoas, por financiar e possibilitar a realização do projeto de Extensão. Agradeço à Direção do campus Maragogi, por sempre apoiar o projeto executado. Agradeço aos alunos bolsistas que levaram adiante o projeto e comprometeram-se com a execução das oficinas. Agradeço aos diretores das escolas municipais parceiras e as prefeituras pela disponibilidade de tempo e espaço para concretizar as oficinas. E, agradeço, principalmente, aos estudantes que participaram da oficina. A todos, o nosso muito obrigado.

Referências

COSTA, A. C. G da; VIEIRA, M. A. 2006. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD.

FREINET, Célestin. 1974. *O Jornal Escolar*. Lisboa: Estampa.

FREIRE, Paulo. 1989. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2010. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra.

SILVA, Ezequiel Theodoro. 2011. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura*. 11. ed. São Paulo: Cortez.



Escrita em tempos de pandemia de COVID-19: a produção textual e as novas metodologias de ensino

Jessica Soares Dantas Fernandes¹

RESUMO

A educação se encontra, neste período de Pandemia pela Covid-19, vivenciando desafios até então desconhecidos e por muitos inimagináveis. Essa situação, ao mesmo tempo que expôs a fragilidade do sistema educacional brasileiro, oportunizou o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que revolucionaram a educação básica. Este trabalho pretende discutir como as novas formas de metodologia vêm sendo aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa e como elas afetaram o ensino de produção textual. Apesar do empenho por parte dos educadores para que o ensino em meio a Pandemia seja de qualidade, as novas tecnologias terminam por contribuir para a acentuação dos problemas socioeconômicos oferecendo aos educandos um ensino fragmentado. Na metodologia deste trabalho serão utilizados dados de uma pesquisa quali-quantitativa realizada entre professores de algumas instituições de ensino estaduais, bem como a análise bibliográfica sobre o tema. Para o referencial teórico utilizaremos os trabalhos de Almeida Filho (1991) sobre Linguística Aplicada, de Oliveira, Gandini e Delgado (2014) sobre os problemas com os novos métodos de ensino além de Silva (2019). Com isso, este trabalho pretende expor como a escrita dos discentes foi impactada pelas novas tecnologias de ensino e refletir sobre o efeito causado pelo uso destas tecnologias na esfera sócio educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Novas metodologias; Escrita; Exclusão.

1 Introdução

A Pandemia causada pelo COVID-19 no início do ano de 2020 decretou uma completa mudança em vários setores mundiais como o econômico, o cultural, o comercial, o da saúde, entre outros. Mas, além da área da saúde, o setor educacional foi o que vivenciou as consequências muito mais duradouras do que as ocasionadas em qualquer um dos outros citados. O distanciamento social, a máscara facial de proteção contra o vírus e o álcool em gel se tornaram medidas preventivas indispensáveis recomendadas pela OMS, bem como pelo Ministério da Saúde do Brasil para diminuir o contágio do vírus e impedir que o mesmo usurpasse uma quantidade ainda maior de vidas.

Contudo, durante o mês de março de 2020, período em que a Pandemia atingiu proporções inimagináveis para muitos brasileiros, várias escolas do Brasil, públicas e particulares, foram fechadas para as atividades presenciais e as escolas públicas passaram a adotar o modelo de ensino remoto com o auxílio da tecnologia de computação e dos serviços de

¹ Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pós-graduanda em Letras Português pela Faculdade de Educação São Luís (FESL).

internet. As instituições também foram incentivadas a disponibilizar material educativo impresso para os discentes que não possuíssem meios para assistir as aulas ou realizar atividades de forma online. Não só a comunicação entre alunos, pais, coordenação, gestão e professores passou a ser em ambiente remoto, como também a exposição dos componentes curriculares e avaliação das atividades foram adaptadas para esta nova realidade.

A metodologia e o meio utilizado para a explanação das aulas remotas variavam de acordo com as regiões e instituições, mas no que se refere à avaliação da aprendizagem, foi percebido, por parte de professores da Educação Básica de Nível Médio, uma melhor aceitação do Formulário Google. A facilidade de receber e enviar arquivos neste tipo de documento online é muito grande, assim como a facilidade de realização da correção das questões solicitadas já que o documento contém a opção de corrigir e de atribuir as notas automaticamente no caso de questões objetivas.

Em meio a esse cenário, no que se refere ao componente curricular de Produção Textual, foi adotada a mesma metodologia utilizada pelos outros componentes curriculares: a realização das aulas, atividades e avaliações de forma remota online e a entrega dos materiais de estudo de forma impressa para os que não tinham acesso à internet e que se dispusessem a dirigir-se até a instituição de ensino em que estavam matriculados. Porém, no que se refere a avaliação da aprendizagem de Produção textual realizada pelo formulário, não seria a forma mais adequada de verificar a real aprendizagem, pois na opção de resposta subjetiva, em que o discente precisa de fato escrever o texto ao invés de apenas marcar uma resposta, o Google possui o recurso da correção ortográfica automática que também está disponível em documentos para escrita virtual. Este tipo de correção poderia ser realizada pelo discente sem que ele se desse ao trabalho de verificar se a escrita do texto está correta ou não. Desta forma o professor não teria como saber se o texto foi corrigido pelo aluno ou pela máquina, corrompendo assim a avaliação destinada ao discente quanto a escrita.

Com isso, surgem várias dúvidas sobre as consequências da exposição das aulas de forma online remota do componente curricular de Produção Textual, bem como da produção de textos escritos em Língua Portuguesa em relação a essa nova forma de existência do processo ensino-aprendizagem: o ensino do componente curricular de Produção Textual realizado de forma remota foi realmente eficaz? A escrita dos alunos foi afetada negativamente? E os alunos que não puderam ter uma educação remota online foram compensados pelas orientações dadas de forma impressa? Com a finalidade de obter uma melhor visualização acerca do processo

ensino-aprendizagem do componente curricular de Produção Textual, o presente artigo pretende encontrar as respostas às perguntas citadas anteriormente e promover uma discussão sobre o tema aqui abordado.

Este estudo foi realizado por meio de revisão integrativa de abordagem qualitativa e quantitativa. O presente artigo teve como referência os estudos publicados no portal Capes Periódicos. A pesquisa se desenvolveu através de pesquisa de referencial teórico e um questionário desenvolvido no Formulário Google que foi respondido durante o mês de junho de 2021 por 6 professores de Língua Portuguesa e Produção Textual de escolas localizadas nos estados do Maranhão, Rio Grande do Norte e Paraíba. O questionário tratava do ensino e da aprendizagem de produção textual. A interpretação dos dados será obtida com o auxílio dos estudos de Almeida Filho (1991), Oliveira, Gandini e Delgado (2014) e Silva (2019), obras relacionadas ao tema aqui tratado.

2 O ensino da escrita nas aulas remotas de Produção Textual

Este artigo utilizará o termo Aulas remotas para referir-se às aulas ministradas pelas instituições de Ensino Regular durante o momento pandêmico aqui tratado. Existe muita discussão acerca de como deveriam ser chamadas as aulas ministradas no período pandêmico. A dúvida reside na terminologia mais adequada, se deveria ser Ensino à Distância (EAD) ou Ensino Remoto/Aulas Remotas, tendo em vista que as instituições promotoras destas aulas aqui tratadas não estavam regulamentadas para o EAD. Este estudo não pretende discutir a nomenclatura mais pertinente para as aulas ministradas durante o período da Pandemia do COVID-19, antes, pretende analisar e discutir como ocorreram as aulas de Produção Textual e a escrita dos discentes para que se possa utilizar em pesquisas futuras.

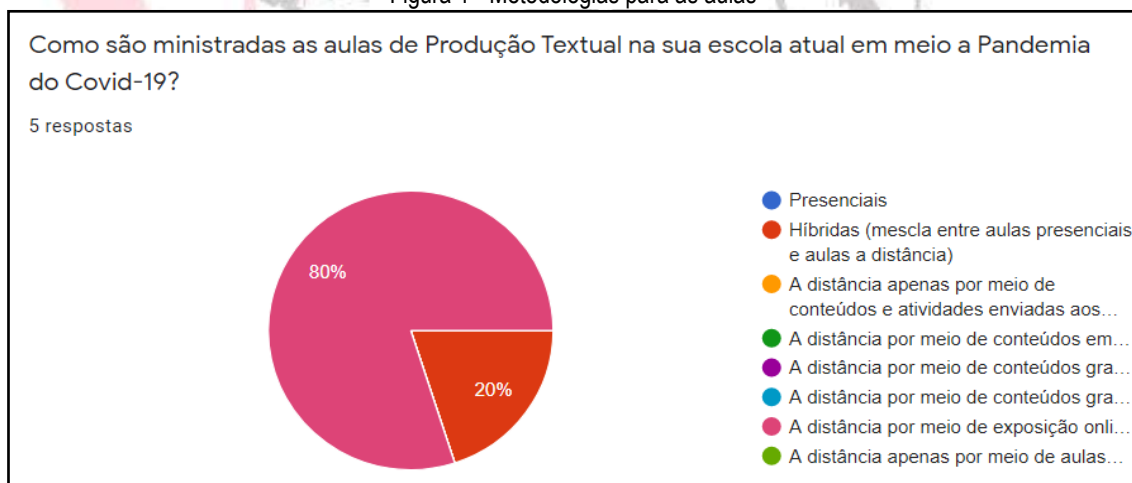
Os professores e alunos da educação pública do Brasil viram suas rotinas laborais mudarem drasticamente a partir do mês de março de 2021. Com o grande aumento dos casos de infectados com o vírus da COVID-19, a maioria das escolas públicas deixou de oferecer atendimento presencial, com isso as aulas no formato como até então eram usualmente conhecidas deixaram de ser ofertadas. A internet passou a ser utilizada de acordo com a sugestão citada:

Não se pode ignorar que a chegada da Internet trouxe diversas vantagens ao nosso meio. Além de estreitar laços, ela beneficiou na questão de pesquisas

sobre quaisquer assuntos, portanto, devemos obter maneiras de conciliá-la a educação. Todos os acontecimentos têm repercussão simultânea, portanto, devemos analisar a melhor maneira de utilizá-las a nosso favor. (OLIVEIRA, GANDINE e DELGADO, 2014, p.40)

As aulas remotas deixaram de ser possibilidade e se converteram em realidade. A escola passou a ser a própria casa e, não raro, a residência do vizinho ou a de alguém com Wifi. As aulas presenciais foram substituídas por aulas virtuais. Para tanto, 80% dos professores entrevistados realizaram as aulas por meio de exposição online ao vivo, com os materiais de estudo sendo enviados aos discentes de forma online ou física conforme exemplificado na Fig.1. A entrega do material para estudo ocorria mediante o recolhimento do mesmo na escola por parte dos discentes. Esse tipo de entrega de material em mãos para estudo de forma física só ocorreria caso o discente não tivesse acesso à internet. Os 20% restantes dos entrevistados efetuaram as aulas de forma híbrida, ou seja, uma junção de aulas presenciais e aulas online.

Figura 1 - Metodologias para as aulas

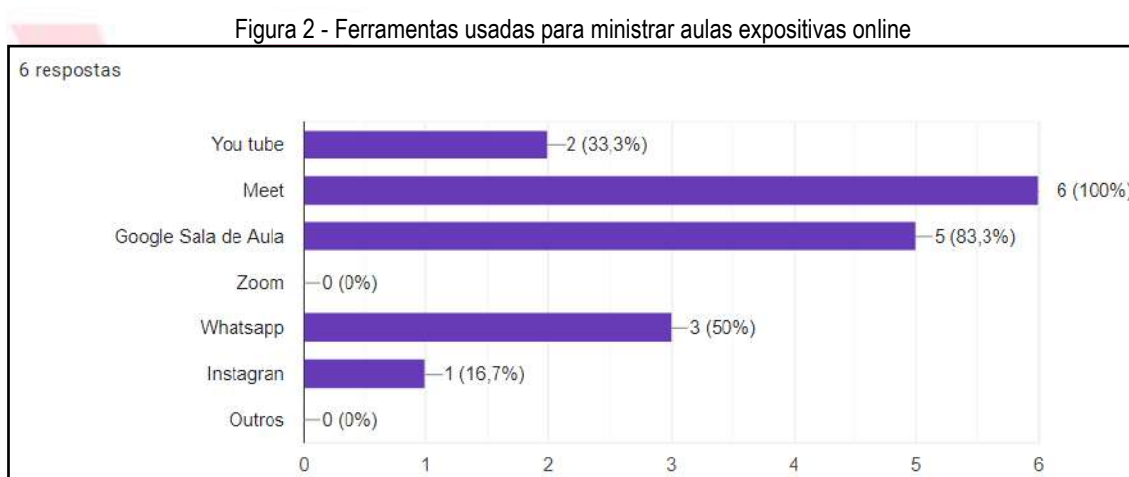


(Fonte: Elaborado pela autora)

Não obstante, as aulas online de forma expositiva foram ministradas por todos os professores entrevistados através do App Google Meet, como pode ser percebido na Fig.2. Este App permite a transmissão de vídeo ao vivo para um determinado número de participantes online, além de comunicação e envio de links pelo chat em tempo real. Uma das vantagens desta ferramenta utilizada para o ensino, além do que já foi aqui citado, é que ela está disponível de forma gratuita, diferentemente do App Zoom. Este último precisa de assinatura paga mensalmente para que o usuário possa obter todos os recursos oferecidos deixando de oferecer algumas ferramentas. Além do mais, a versão gratuita restringe a quantidade de tempo de conexão dos participantes, o que pode dificultar o seu uso para as aulas expositivas.

A segunda ferramenta para a exposição de aulas online, o App Google Sala de Aula, foi utilizada por 83,3% dos entrevistados, que o empregaram em consonância com o Met. O Google Sala de Aula possibilita a divisão dos participantes em salas virtuais, postagem de documentos online, vídeos, áudios, links, além de oferecer a interação entre alunos e professores por meio do chat e mensagens enviadas diretamente para os e-mails.

Ademais dessas, outras ferramentas também foram utilizadas, mas com menos frequência pelos professores tais como o Whatsapp 50%, You Tube 33,3% e Instagram 16,7%. Nenhum dos professores entrevistados marcou o Zoom como App empregado para dar aulas expositivas online. Outras opções poderiam ainda ser acrescentadas, mas não foram registradas respostas adicionais neste quesito.

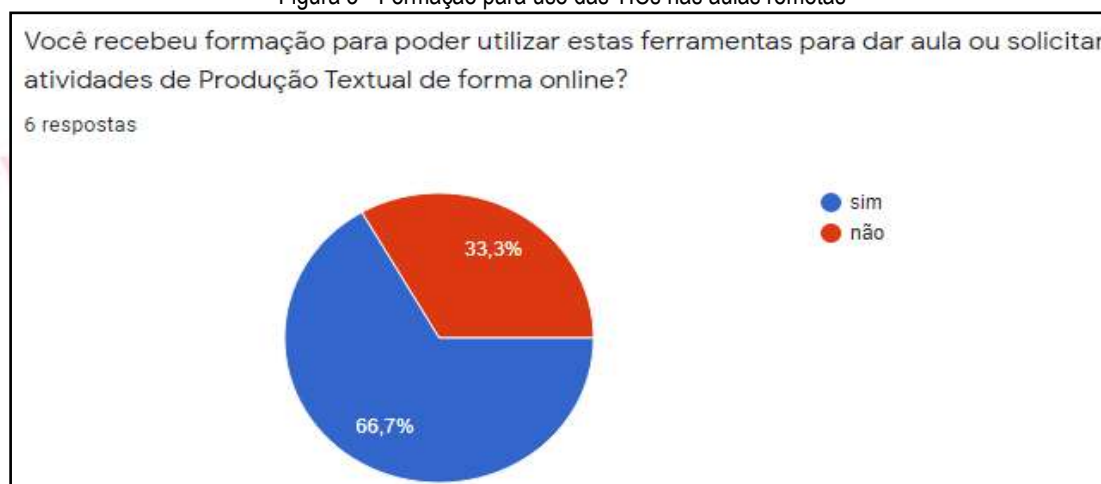


(Fonte: Elaborado pela autora)

Percebe-se que em muitos casos os professores precisaram utilizar mais de uma ferramenta para poder dar aula de forma online. Para Oliveira, Gandine e Delgado (2014, p.45) “O professor é o mediador entre o conhecimento científico [sic] e os alunos, ele deve estar preparado para lidar com as mudanças que acontecem ao seu redor, tanto no âmbito educacional, quanto no social.” Porém, não existe possibilidade de preparação para uma situação como a vivenciada durante os dias dessa pesquisa, uma Pandemia como esta que nunca foi vista. Com isso surge uma dúvida: os professores receberam alguma formação específica para poder trabalhar com estas ferramentas? Essa dúvida foi respondida na pesquisa realizada como exemplificado na Fig. 3, que mostra que 66,7% dos entrevistados receberam formação para poder utilizar as ferramentas para dar aula ou solicitar atividades de forma online.

Em contrapartida, 33,3% dos professores que responderam ao questionário afirmaram que não receberam nenhum tipo de formação. Este dado é preocupante pelo fato de que a maioria das aulas, se não todas as aulas ministradas durante a pandemia, foram realizadas de forma remota com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O ensino ministrado de remotamente já vinha ocorrendo em outros países que passaram pela Pandemia, desta forma, o sistema educacional brasileiro pôde ver o desenrolar da situação e tomar como exemplo para executar um plano de ação, o que não ocorreu em cerca de 33,3%.

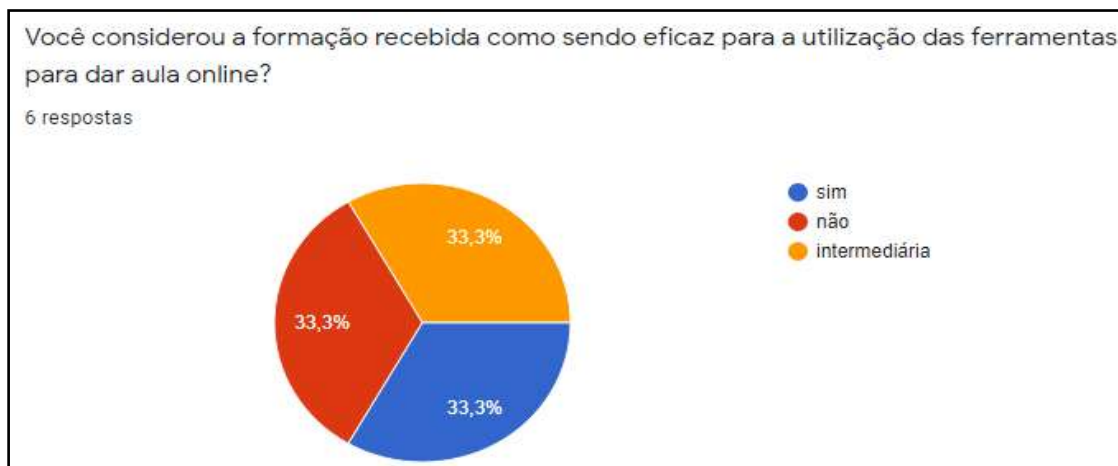
Figura 3 - Formação para uso das TICs nas aulas remotas



(Fonte: Elaborado pela autora)

Outro fator que contribuiu negativamente para a realização das aulas online está exposto na Fig. 4. Quando questionados se a formação recebida para a utilização das ferramentas para dar aulas online foi eficaz apenas 33,3% respondeu que sim, enquanto que os outros responderam que a formação foi intermediária ou insuficiente. Desta feita 77,7% dos professores não estavam completamente preparados para ministrar as aulas de forma remota por meio das TICs, visto que faltou eficácia na formação para estes.

Figura 4 - Eficácia da formação para uso das TICs nas aulas remotas



(Fonte: Elaborado pela autora)

Com essa falta de preparação, os professores e alunos precisaram aprender na prática a usar a internet e a Tecnologia da comunicação e Informação (TIC) para o ensino e a aprendizagem. Neste sentido ocorre uma discrepância: “[...] todo o potencial trazido pelo computador e pela internet parece ter pego de surpresa os professores, deixando-os na contramão da inovação e renovação do ensino.” (SILVA, 2019, p.5)

As aulas eram ministradas por meio das TICs, mas conforme constatação realizada por meio da pesquisa realizada através dos dados coletados, a maioria dos professores não possuem, ou não possuíam, domínio desta nova metodologia de ensino. É um fato que o EAD necessita de uma formação específica para ser ofertado, já que se trata de uma outra modalidade de ensino, necessita cursos de formação e aprimoramento que os professores da rede de educação pública regular, em sua maioria, não possuem. Desta forma, em alguns casos houve formação realizada pelas próprias escolas para, de alguma forma, tentar suprir essa necessidade imposta pelas circunstâncias aos professores. Mas estas formações de caráter emergencial e abordadas de forma a dar o mínimo de conhecimento possível para que as aulas não parassem em efetivo, em muitos casos, não supriram as necessidades dos envolvidos e isso será verificado mais adiante através da investigação.

3 A escrita nas aulas remotas de Produção Textual

Durante as aulas de Produção Textual o discente é instruído a escrever textos de gêneros específicos seguindo a estrutura e a norma padrão para que ele possa defender discursivamente a proposta do gênero em questão. Na 3ª série do Ensino Médio, o gênero

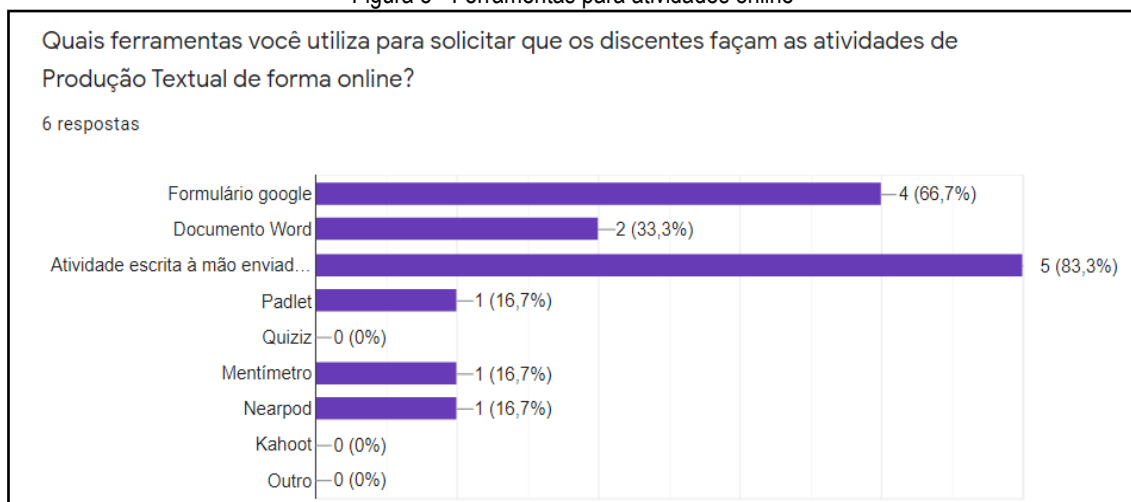
textual predominantemente estudado e produzido é o dissertativo-argumentativo tendo em vista que é o gênero mais comumente solicitado pelas instituições organizadoras das avaliações de vestibulares. Assim sendo, se pode afirmar que a escrita é fundamental para o desenvolvimento dos discentes e, mais amplamente, da sociedade. Dessa forma, independentemente do sujeito ingressar ou não na Educação Superior, a escrita deve ser bem executada para que haja o real entendimento do que se quer expressar.

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarados pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura 'enganar' o leitor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destróem [sic]. É com a língua que as significações da língua assumem formas de poesia, ou da fala cotidiana nossa de cada dia. (BRASIL, 2000, p.19)

Apartado o gênero produzido, apenas um pequeno desvio em relação à norma padrão pode mudar todo o sentido do enunciado e, assim, deixar de cumprir com o seu propósito em relação a transmissão da informação pretendida. "O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese." (BRASIL, 2000, p.19) Além disso, como bem citado anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), a escrita tem sua importância refletida na compreensão que pode ser feita do texto. Se uma produção não tem significado ou entendimento ela não tem importância ou algum valor. Desta forma é perceptível a importância que a escrita tem, não apenas para dar sequência aos estudos regulares, mas além disso, para que o escritor possa ser compreendido através dela. Contudo, durante a Pandemia, este ensino e produção foram mediados, na maioria das vezes, pela internet e este artigo pretende analisar se esta metodologia foi eficaz.

Nesse sentido, vários aplicativos foram utilizados para que as aulas pudessem fluir da melhor maneira possível dadas as circunstâncias. Destarte, quando foi perguntado aos voluntários da pesquisa quais ferramentas eles utilizavam para solicitar que os discentes realizarem as atividades de Produção Textual de forma online as respostas variaram, conforme pode ser constatado na Fig. 5. Quase todos os professores responderam que solicitam aos discentes que façam as atividades escritas à mão com suas próprias caligrafias e as enviem por foto (83,3%). Em segundo lugar ficou o uso do Formulário Google com 66,7% de uso para a solicitação de atividades de escrita. O Documento Word foi usado por 33,3% dos entrevistados, já o Padlet, Men-

Figura 5 - Ferramentas para atividades online



(Fonte: Elaborado pela autora)

tímetro e Nearpod foram usados por 16,7%. Quiziz e kahoot não chegaram a ser usados, assim como outras ferramentas não foram especificadas pelos participantes.

Mas apesar dos professores presenciarem o desenvolvimento tecnológico, pois quando as grandes e novas tecnologias surgiram eles já eram nascidos, muitos não acompanharam o desenvolvimento dele ao ponto de se tornarem hábeis nas TICs para a educação. A constatação veio por meio das respostas à pergunta do questionário que se encontra na Fig. 4. Percebe-se que mesmo recebendo algum tipo de treinamento, eles não estavam devidamente aptos para o uso das ferramentas de ensino digitais, devido a ineficácia da formação para a maioria dos entrevistados, corroborando mais uma vez com o que falou Silva (2019, p.5) acerca do desenvolvimento tecnológico que, de certa forma, não chegou até os professores. Com isso podem surgir algumas dúvidas sobre a eficácia do ensino de produções textuais ministrado remotamente com o auxílio da internet e das tecnologias.

4 As adversidades nas aulas remotas de Produção Textual

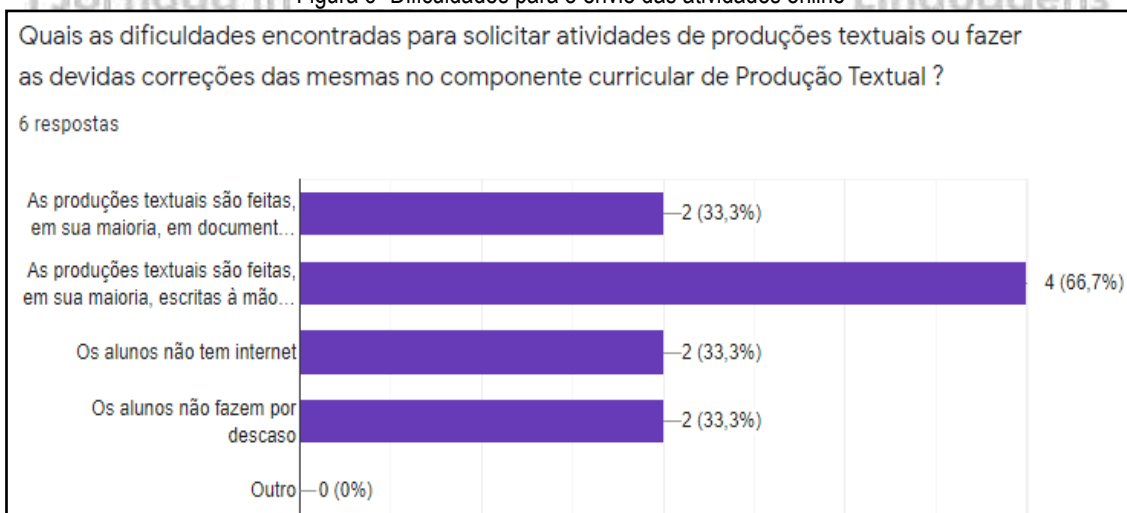
Um fator importante que deve ser considerado com respeito a escrita de produções textuais é o de que muitas das atividades que deveriam ser de produções escritas manuais foram realizadas por meio de documentos digitais. Conforme constatado na Fig. 5, a grande parte das atividades de escrita do componente curricular de Produção Textual foram realizadas

através de documentos em formato Word e Formulário Google. Desta maneira, já se pode perceber a dificuldade que foi avaliar de maneira fidedigna estas produções

Com a facilidade e a rapidez para realizar uma atividade escolar que os documentos digitais oportunizam não é de surpresa que eles sejam utilizados com mais frequência tanto pelos docentes como pelos discentes, mas a questão reside na adequabilidade desta ferramenta para a atividade proposta. Numa escrita são avaliados muitos fatores além da tese e dos argumentos. Um dos principais fatores avaliados num texto também é o uso adequado da norma culta da Língua Portuguesa, isto envolve a acentuação e pontuação de palavras, escrita correta das palavras, uso adequado de verbos e pronomes, entre outros. Se o documento foi todo escrito (ou copiado e colado do original) em um documento digital, que faz a correção automaticamente assim que digitado, como o uso da norma culta pode ser verificado? E já que ele não pode ser verificado, como o professor distinguirá se o discente está usando corretamente a norma culta da língua ou se foi a máquina que a usou corretamente?

Como exemplificado na Fig.5, a maior quantidade das produções textuais foi elaborada escrita à mão. Porém, neste quesito foi encontrada outra adversidade para as aulas de Produção Textual, pois como o professor não poderia ver na íntegra o caderno do discente para executar as devidas correções, estas atividades eram fotografadas, em sua maioria, e enviadas de forma digital. Com isto, a maior dificuldade encontrada com relação a esta forma de envio das atividades pode ser constatada na Fig.6:

Figura 6 -Dificuldades para o envio das atividades online



(Fonte: Elaborado pela autora)

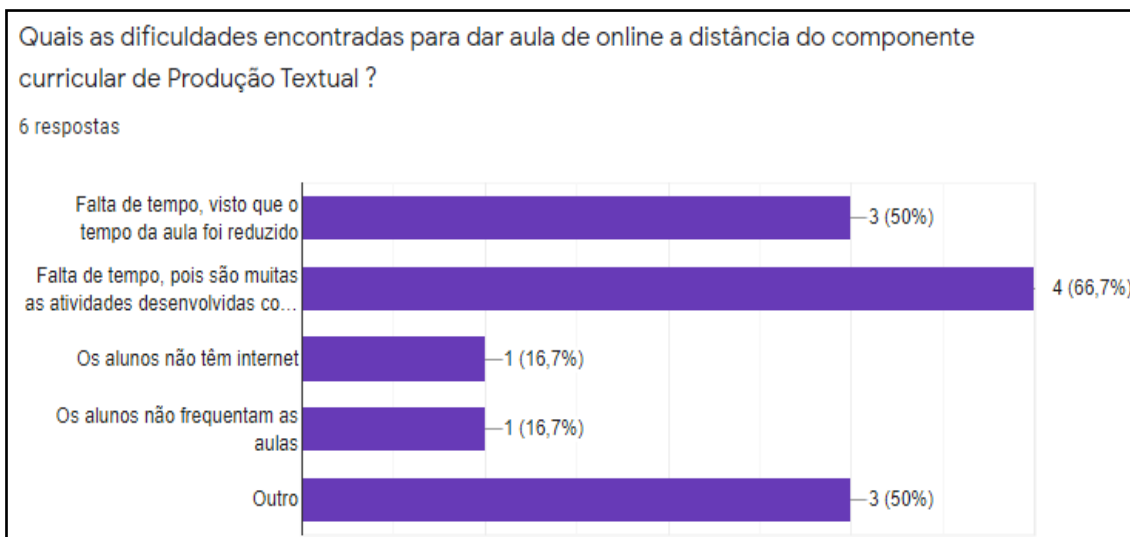
De acordo com a figura acima, a resposta mais marcada para a pergunta sobre as dificuldades encontradas no que se refere a solicitação de atividades online de produções textuais ou para fazer as devidas correções das mesmas foi a de que "As produções textuais são feitas, em sua maioria, escritas à mão, mas os documentos enviados possuem difícil visualização." Essa dificuldade se deu por vários motivos, contudo o que predominou, segundo a pesquisa, foi a falta de acesso dos discentes a aparelhos que fotografassem com maior qualidade, e desta forma as fotos registradas estavam embaçadas e em alguns casos impossíveis de serem identificadas.

Neste sentido percebe-se que "[...]a exclusão sócio-econômica desencadeia a exclusão digital ao mesmo tempo em que a exclusão digital aprofunda a exclusão sócio-econômica." [sic] (SILVA FILHO, 2003, p.5) Segundo os entrevistados, como o estudante não possuía um aparelho que fotografasse em alta resolução por falta de condição financeira, a atividade dele não era corrigida da mesma forma que uma atividade enviada em alta resolução e com fácil visualização. Desta forma, a qualidade da educação foi fragmentada, pois os estudantes com melhor condição financeira para comprar aparelhos melhores e mais caros poderiam aprender com os seus erros, enquanto que os estudantes sem condição financeira permaneceram sem saber se a sua atividade estava correta da forma que foi feita e se precisavam melhorar.

Para as pessoas que não tivessem acesso às aulas remotas de forma online foi solicitado pelas instituições educativas que os responsáveis se dirigissem até a escola para recolher o material de estudo e atividades impresso. Porém, como relatado pelos discentes, muitos viajaram ou ficaram temerosos de se contagiar com o vírus, o que resultou num grande número de estudantes sem participar das aulas e sem fazer as atividades. Contudo uma outra dificuldade encontrada para dar aula online a distância pode ser identificada na Fig. 7:

Figura 7 -Dificuldades para dar aula online





(Fonte: Elaborado pela autora)

Mais de 66% dos entrevistados responderam que dentre as dificuldades para dar aula online a distância do componente curricular de Produção Textual estava a falta de tempo devido às muitas atividades desenvolvidas por meio das aulas online. Este tipo de aula demanda uma preparação completamente diferente das aulas ministradas presencialmente com lousa, livro e caderno. Segundo os participantes da pesquisa o material apresentado na aula deveria ser todo digital por meio de documentos em Word, PDF, Slides e links assim como o livro didático deveria ser usado de forma moderada pois muitos estudantes viajaram para cidades com menor índice de contágio do vírus da Covid e deixaram seus materiais didáticos em casa. Por isso, as atividades deveriam ser acompanhadas por instruções precisas e com um grau de dificuldade menor do que o que normalmente seria cobrado para quem perdeu a explicação do professor durante a aula online. Ademais, outras demandas como horário de expediente estendido, documentos extras a serem preenchidos e um maior desgaste cognitivo e psicológico foram acrescentados aos magistrados.

Conclusão

A Pandemia de COVID-19 se espalhou rapidamente pelo mundo impedindo que as pessoas seguissem com sua rotina de vida e impediu a companhia entre familiares, pessoas amigas e queridas, algumas vezes permanentemente. Ao mesmo tempo, ela forçou que o futuro da educação (estudantes aprendendo em casa com o professor orientando à distância)

começasse agora. Professores e estudantes se aprofundaram no uso das TICs direcionadas para a educação e muito do que foi aprendido continuará a ser utilizado. Mas para este aprendizado ocorrer, muita coisa relacionada aos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares para o Ensino Médio deixou de ser ensinada. O ensino e a aprendizagem na Educação Básica Regular no Brasil, especialmente de Produção Textual, sofreu graves perdas mediante as novas dificuldades encontradas e só o tempo poderá dizer se poderão ser reparadas.

Por meio do questionário respondido pelos professores percebe-se que os discentes com menor condição financeira receberam uma educação diferenciada em relação aos outros estudantes, já que estavam sem acesso à internet, impossibilitados de recolher o material de estudo na escola ou por que não possuíam aparelhos que fotografassem de forma visível as atividades de produção textual, e dessa forma, não tiveram uma avaliação eficaz de suas atividades. Sendo assim, a educação remota neste período pandêmico utilizada para incluir os discentes acabou por excluí-los de uma educação de melhor qualidade. Em muitos casos, a disponibilização do material impresso não surtiu o efeito desejado. Assim, percebemos que a resposta para a questão levantada na introdução é não: os alunos que não puderam ter uma educação remota online tão pouco foram compensados pelas orientações dadas de forma impressa.

Outra questão levantada foi se o ensino do componente curricular de Produção Textual realizado de forma remota foi realmente eficaz e mais de 80% dos entrevistados responderam que o aprendizado ficou entre regular e ruim, desta forma percebe-se que a educação remota ainda tem muito o que melhorar para que seja considerada de qualidade. Com isso, conclui-se que a escrita dos alunos foi afetada negativamente. E a última questão levantada foi se os alunos que não puderam ter uma educação remota online foram ser compensados pelas orientações dadas de forma impressa e a resposta é não, em muitos casos as atividades impressas sequer eram recolhidas na escola.

Esta pesquisa não pode concluir se a produção textual foi negligenciada em lugar do ensino de literatura e de gramática, na questão respondida pelos professores, 66,7% afirmou que não houve negligência do ensino de Produção Textual em relação ao outro componente curricular. Mas de acordo com os outros dados coletados é perceptível que a escrita dos

discentes foi impactada de forma negativa sem previsão de conversão, com consequências até então desconhecidas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Maneiras de compreender Linguística Aplicada*. In Revista Letras, vol.02. Santa Maria: Editora da UFSM, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11407/6882>. Acesso em 01 de junho de 2021.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da educação no. 9.394*. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.

LOPES, M. C. L. P. *Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e de aprendizagem*. Revista Série-Estudos n. 31, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/142>. Acesso em 01 de junho de 2021.

OLIVEIRA, A. P. M. GANDINI, L. C. R. DELGADO, O. O, C. *Novas tecnologias na educação: desafios e perspectivas no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/revista-espaco-academico-10-completa.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2021.

SILVA, E. R. *O uso das tic no ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor de ensino médio*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID764_06092018233129.pdf. Acesso em 01 de junho de 2021.

SILVA FILHO, A. M. *Os três pilares da inclusão digital*. Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 24, maio 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>. Acesso em 01 de junho de 2021.

A importância da leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem

Itamara da Silva Nascimento Omena¹

Joserlândia Pereira da Silva Sales²

José Helber Tavares de Araújo³

RESUMO

Sabemos que estamos vivendo em uma “era soterrada pela onipresença da leitura e da escrita”, e também que leitura e escrita é parte fundamental na formação do educando. Trabalhá-las assiduamente não apenas na escola, como também em casa, com o acompanhamento familiar, trará melhores resultados na aprendizagem. Trata-se assim, de uma pesquisa de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa, com olhares para os textos sobre Leitura e Escrita de Barbosa (2006), Arana; Klebis (2015), Sousa (2016), Lerner (2002), Kleiman (2013), dentre outros. Compreendemos que através da leitura é possível enriquecer cada vez mais o vocabulário e ampliar conhecimentos. E concluímos que é de suma importância saber escrever corretamente, e que uma boa preparação se faz necessária desde os anos iniciais da educação básica até o Ensino Médio, já que com o passar do tempo, esse processo deve ser aprimorado cada vez mais, sendo portanto, capaz de produzir textos dos mais diversos gêneros textuais com coerência e clareza.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita; Escola inclusiva; Interação; Aprendizagem significativa.

1 Introdução

Sem dúvida estamos vivendo em uma “era soterrada pela onipresença da leitura e da escrita”. Resta saber se nossos discentes têm condições de lidar com essa avalanche de palavras, mensagens, posts, e-mails, sem perder o controle das suas próprias ideias, sem abrir mão da sua própria autonomia. No entanto, leitura e escrita é parte fundamental na formação do educando. Sua prática deve ser incentivada desde cedo, de forma apropriada para que desperte a curiosidade, uma vez que o ato de ler é uma das condições necessárias, talvez a mais importante para que o professor possa assumir, com competência seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento que ele deverá construir. O ato de ler e escrever contribui e aprimora o vocabulário, estimula a criatividade, trabalha a imaginação, o raciocínio e a interpretação, tornando-se complementares. São exercícios de expressão e atividades iniciadas antes da

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: itamarairene@hotmail.com.

² Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Letras Português. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: joserlandiasales10@gmail.com.

³ Doutor. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: josehelber@servidor.uepb.edu.br.

alfabetização, sendo desenvolvidas com o passar dos anos pelo ensino formal. Por outro lado nem sempre é trabalhado de maneira correta, tampouco incentivado, fazendo com que assim, o alunado esteja cada vez mais distante dos livros.

É fundamental aceitar que a contextualização do ensino, tem se tornado elemento de fundamental importância dentro deste processo, de forma a considerar os diversos gêneros textuais como fábulas, contos, poemas, dentre outros, a fim de que a criança descubra a função social da leitura e da escrita. Todavia, é notória a dificuldade encontrada por algumas pessoas em escrever corretamente e a intolerância ainda vivenciada por algumas pessoas quando se fala no ato de ler. Sabemos o quão importante é adquirir conhecimentos, sendo que a leitura tem o poder de influenciar nas nossas vida, como por exemplo, no modo de agir, pensar, falar, opinar e criticar.

É sabido também que a comunicação nas redes sociais tem feito as pessoas abreviarem palavras, excluam sinais de pontuação com o propósito de escrever mais rápido, fazendo com que a escrita correta seja esquecida quando para uso formal. Sendo assim, é relevante a intervenção do educador nesse processo, estimulando, orientando e ampliando as estratégias de leitura e escrita, incorporadas pelo bom leitor no processo de dar sentido ao que vê, houve ou lê, no intuito de alcançar o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa: a formação de leitores e produtores de textos, de forma a contribuir para o desenvolvimento das diversas capacidades que caracterizam um leitor competente.

Dentro dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo geral ressaltar a importância da leitura e escrita no processo educativo, dentro e fora da sala de aula, dando a oportunidade para que o aluno interesse-se por elas e, familiarize-se com diversos gêneros. E como objetivos específicos, aperfeiçoar a formação do aluno como leitor e produtor de texto; desenvolver as capacidades requeridas pelos diferentes letramentos, considerando as situações de uso e reflexão crítica à respeito dessas práticas de linguagem; diferenciar a escrita formal da informal; produzir com coerência e clareza textos orais e escritos de diferentes gêneros, levando os discentes a refletirem sobre suas práticas de linguagem, nas diferentes esferas da comunicação, das mais cotidianas às mais elaboradas.

É fundamental considerar que esta pesquisa como tema gerador e integrador da produção de conhecimento, busca validar as competências e habilidades da BNCC (documento mais recente de caráter obrigatório) que apresenta as aprendizagens essenciais definidas para cada área de conhecimento. A metodologia indicada baseia-se em pesquisa de cunho

bibliográfico e abordagem qualitativa, com olhares para os textos sobre Leitura e Escrita de Barbosa (2006), Arana; Klebis (2015), Sousa (2016), Lerner (2002), Kleiman (2013) e outros.

Nesse excerto, evidenciamos uma visão construtivista dentro do contexto educacional, necessário a construção do conhecimento. Em suma, como já ressaltamos, abordaremos as aprendizagens, competências e habilidades essenciais dentro do processo de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas, rumo à formação de cidadãos críticos e competentes na produção de textos coesos e coerentes, sob domínio da leitura e da escrita, uma vez que as duas andam lado a lado, trabalhando nossa mente, fala e expressão.

2 Identidade e transformação da escola inclusiva

Os avanços da ciência e tecnologia no decorrer do século XX e nas primeiras décadas do século XXI exerceram grande influência sobre as organizações sociais e suas instituições, dentre elas a escola. A tecnologia em especial tem mudado cada vez mais rápido a forma como crianças e adolescentes acessam, se identificam e se relacionam com o estudo e a aprendizagem. A instituição escolar de modo geral, precisa acompanhar o ritmo dessas transformações e oferecer novas metodologias que se aliem com os novos cenários. Por essa razão o grande desafio colocado para a comunidade escolar na atualidade é criar novas formas de produzir, comunicar e democratizar o conhecimento com o objetivo de propiciar uma educação- integral englobando as dimensões cultural, científica e tecnológica para enfrentar as premissas do mundo contemporâneo.

Para continuar ocupando o papel de destaque que as sociedades lhes destinaram nos últimos 300 anos, a escola depende, paradoxalmente, tanto da capacidade de conservar suas características de excelência e de produtora de conhecimento como da capacidade de transformação para adaptar-se as novas tecnologias e exigências da sociedade, da cultura e da ciência. (ARAÚJO, 2014, p.8)

É inegável que, para acompanhar as mudanças da sociedade, a escola precisa, portanto, inovar as formas de trabalho, possibilitando a formação de cidadãos conscientes e ativos que contribuam para um futuro sustentável. Nesse contexto, a aprendizagem precisa ter como meta principal a produção de conhecimentos significativos e a valorização de experiências

dos estudantes e da comunidade escolar. Diante dessa perspectiva, MOREIRA, (1981, p.62) afirma que “A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou preposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.” O papel cabível às escolas, aos professores e aos estudantes, é o de pesquisar, refletir e experimentar soluções eficazes para as problemáticas do mundo contemporâneo. É preciso investir em um ensino dinâmico, rever os métodos adotados na escola e buscar caminhos que favoreçam a transformação social.

Compreendemos que o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, as contradições presentes no “mundo vivido”. Por fim, pode-se dizer que a escola formará cidadãos capacitados e questionadores – que almejem estabelecer relações mais saudáveis, pautadas pelo respeito e busquem estilos de vida que favoreçam a preservação do planeta e dos seres que nele habitam – e contribuirá para a construção de uma sociedade que promova o respeito mútuo, a ética, a democracia e a sustentabilidade. (GEHLEN, 2008, p. 8)

É preciso salientar que toda escola situa-se em um sistema de ensino e tem sua identidade expressa no Projeto Político-Pedagógico (PPP). O PPP é elaborado pela comunidade escolar a partir da realidade da escola e da legislação e é constituído por marcos de referência, pelos planos de estudo e pelo regimento escolar. No dizer de Veiga (1997, p. 16), “o Projeto Político Pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundado nos princípios que deverão nortear a escola”. Os marcos de referência do PPP explicitam, entre outros as concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação de aprendizagem, de avaliação. Essas concepções precisam ser evidenciadas no cotidiano da escola, nas suas ações e decisões administrativas e pedagógicas. É claro que as evidências não ocorrem de maneira linear, como estamos abordando. A realidade é complexa e as contradições também se fazem presentes no mundo da escola. Mas, na prática, sempre há referências que balizam nossas ações. Precisamos nos perguntar para que e para quem estamos fazendo nossa atividade pedagógica.

O plano de estudos, integrante do PPP, contém os conteúdos básicos a serem abordados, além de objetos e metodologia de ensino e de avaliação. Fiss e Caldieraro (2000) situam os planos de estudos como elemento ordenador, do ponto de vista pedagógico, do currículo escolar como a expressão concreta do PPP. Outro componente do PPP é o Regimento Escolar, que reúne as normas que regem a escola. Dentre as normas do Regimento, podemos

destacar as de convivência e as da avaliação da aprendizagem dos alunos. Assim, podemos constatar que, a prática pedagógica do professor está em sintonia com os princípios orientadores da escola com seu Regimento Escolar. Nesse contexto pedagógico situa-se a avaliação da aprendizagem do aluno, que oferece dados para o professor tomar decisões tanto pedagógicas quanto administrativas. Diante do exposto, é fundamental no contexto educacional, que a escola seja entendida como instituição inclusiva, no sentido de está aberta a todos os estudantes, acolhendo o indivíduo e os grupos de indivíduos, considerando a diversidade humana em todos os seus aspectos.

2.1 A formação de cidadãos aptos a produzirem de forma eficaz, textos coesos e coerentes sob o domínio da leitura e escrita

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita. Nesta perspectiva, Sousa (2016, p. 12), diz que: “(...), logo cedo as crianças começam a entrar em contato com um mundo letrado, os jogos, os brinquedos, os livros, os computadores, os celulares, os tablets, fazem parte da vida das crianças, mesmo antes de frequentarem uma escola,” conhecendo, assim, letras, palavras, frases, formando suas primeiras experiências de mundo a respeito do tema. A partir disso, ao crescer e ser levada para a escola, tudo aquilo que a criança sabe vai se organizando de forma sistemática, ao passar de ano para ano.

Podemos afirmar que na construção de indivíduos capazes de ler e produzir textos, há uma soma de aprendizados + influenciadores. No entanto, a união entre escola e família torna-se fundamental nessa construção, tendo em vista que ambas fazem parte da formação de cada um.

Porém, a escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem de leitura do aluno. Cabe a ela motivar o discente para essa prática e, oferecer, satisfatoriamente, um projeto de leitura a ser seguido, interligando a leitura satisfatória com a vida escolar e social do aluno. (ARANA; KLEBIS, p. 26674)

Quando, além de possuir uma biblioteca, a escola também precisa incentivar o aluno a conhecê-la e explorá-la. Ela não deve ser apenas mais uma parte da instituição, precisa e deve ser parte na formação do aluno. Ademais, “é responsabilidade da escola, também, dispor de professores capacitados para ensinar e educar, (...)” (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26676). Pois, o professor motiva de forma direta e indireta o aluno, quando sabe os caminhos que deve seguir para chamar sua atenção. O professor competente deve saber atrair os olhares da criança para o conhecimento.

Dessa forma, quando a escola conta com um espaço e uma equipe de professores que realizam um trabalho planejado, elaborado e organizado, pensando na motivação seguida da aprendizagem dos alunos, significa que a mesma está preparada para receber o alunado e conduzi-lo ao mundo da leitura e da escrita de forma prazerosa. (SOUSA, 2016, p. 13)

Outro ponto a ser discutido é o uso do livro didático, material que influencia bastante no ensino brasileiro. Escola e professores devem estar atentos a sua qualidade e coerência. “Mas lembrar que o livro didático não deve ser usado sozinho, pois quanto maior o número de fontes, mais amplo será o conhecimento” (BARBOSA, 2012). Nessas circunstâncias, é fundamental a utilização de materiais como revistas, folhetos, calculadoras, filmes, fazendo o aluno se sentir incluído no mundo que ver ao seu redor.

Convém lembrar o fato de que:

[...]a família também possui o poder de ajudar nessa formação. Mas em diversos casos, essa situação não é bem aproveitada, ora por não terem condições financeiras para manter o costume, ora por apenas não possuírem o hábito da leitura, fazendo com que assim, seus filhos não vejam motivos para fazê-lo. (ARANA; KLEBIS, 2015)

Mesmo diante de certas dificuldades, é de suma importância que a família trabalhe neste processo junto com a escola, buscando alimentar o processo de aprendizagem da criança. Mesmo com a falta de recursos para a compra de livros, pode-se trabalhar a leitura com propagandas em televisão, jornais, revistas, embalagens de alimentos, etc.

2 2 O sentido da prática de leitura

É inegável que o bom leitor é aquele que sabe que há outras leituras, que o sentido pode ser outro. Dessa forma fica claro que a tarefa de interpretar um bom texto não é nada simples, pois a prática de ler aperfeiçoa a escrita e eleva a compreensão e interpretação. A atividade de leitura torna-se uma interação à distância entre o leitor e o autor via textos. Cabe a ele construir um significado global para a leitura, procurando antecipar pistas, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões. Fica evidente que essa abordagem parte do princípio de que ensinar a ler vai muito além de ensinar a decodificar palavras em um texto. Nessas circunstâncias, ensinar a ler significa orientar os alunos a usarem estratégias de leitura. Com essa abordagem, aproximamo-nos de Lerner (2008, p. 73), quando afirma que: “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. Logo, a leitura, como qualquer comunicação, exige que se invista uma quantidade de informações bastante superior àquela que se extrai, uma vez que o ato de ler reside na possibilidade de sua emancipação, na busca de sua autonomia como sujeito crítico e participativo dos processos de transformação social.

Consideremos também que o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto, construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado, conforme observa Kleiman (1989, p. 17): “A leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar a compreensão.” Ou seja, a leitura é interativa porque permite a partilha dos conhecimentos que os leitores mobilizam para interagir com o autor por meios das “pistas” colocadas no texto e, assim, construir significações próprias.

Ciriaco (2020) alega que, “As conclusões a que chegam os estudos sobre a língua do ponto de vista do seu processo evolutivo são de que o caminho da autonomia intelectual é do agir sobre a escrita com liberdade; aprendendo a ler e a escrever, o aluno tem mais oportunidade da linguagem.” O que não deixa de ser verdade, tendo em vista que ler e escrever torna o sujeito mais intelectual e diversifica não só o seu vocabulário, mas também os seus conhecimentos.

2.3 A comunicação escrita e o sentido da leitura

Ao escrever de maneira formal, não se deve fazê-lo de qualquer jeito. É necessário que consigamos usar uma linha de raciocínio e habilidade bem diferente da norma não padrão.

Na hora da leitura, os alunos precisam ser capazes de tomar uma decisão frente ao que leem, perceber não só o que está explícito, mas o que está subentendido e compreender as interações do autor e suas motivações para apresentar a informação de determinado modo. Na hora de redigir, têm de saber definir quem será o destinatário, qual o propósito da escrita e como fazer isso de um jeito eficiente; aí está incluído definir o gênero mais adequado e seguir as normas e os padrões socialmente aceitos. (CIRÍACO, 2020)

A escrita é o ajustamento da realidade. Ao escrevermos não podemos tomar direções variadas como no oral, ela prevê um planejar. Esse planejar não é necessariamente escrito, mas auxilia na escrita. Logo, o oral antecede a escrita e nesse sentido a escrita pode ser usada como mais um recurso de representação das ideias do aluno. Nessas circunstâncias, a escrita auxilia o resgate da memória e muitas discussões orais poderiam ficar perdidas se não as tivéssemos registrado em forma de texto. Explorar essas diferentes funções da escrita em sala de aula leva o aluno a procurar descobrir a importância da língua escrita e seus múltiplos usos. E com relação aos textos, reitera-se que eles servem para informar alguma coisa ou para dar ao outro o prazer de ler. Diante disso, os alunos precisam entender que ao produzir um texto é preciso se preocupar com as informações, com as impressões e se necessário, com as instruções. Segundo explicita Antunes (2003, p. 67), "(...) na busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais) não podem ser desprezados, pois funcionam como verdadeiras 'instruções' do autor, para que o leitor 'descubra' significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões." Mesmo palavrinhas que poderiam parecer menos importantes (até, ainda, já, apenas, entre tantas outras) são pistas significativas nas quais devemos nos apoiar para fazer nossos "cálculos interpretativos". É imprescindível ressaltar que o leitor como um dos sujeitos da interação, atua ativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo apresentado pelo autor.

Considerações finais

O estudo interdisciplinar da leitura e da escrita devem fazer parte dos eixos temáticos trabalhados em sala de aula, tendo como principal característica a interatividade que deve acontecer no âmbito escolar entre os docentes e equipe pedagógica. O docente além de trabalhar a comunicação por meio da leitura entre os diversos gêneros textuais, necessita promover indicadores para determinar quais práticas condicionam o domínio da escrita, que traz significativas mudanças na interação entre o escritor e o leitor ou vice-versa, como também entre o escritor e o texto, e o texto e o leitor. É importante que tais práticas sejam estimuladas desde a educação infantil para que o aluno crie esse gosto de ler e de escrever, mesmo numa linguagem não verbal.

Enfatizamos que ler e escrever são imprescindíveis e que precisam ter continuidade em todas as fases de ensino no decorrer da vida estudantil (ensino fundamental e médio) com a finalidade de construir de forma interdisciplinar novas informações desenvolvendo o processo cognitivo, sugerindo novas práticas de leitura e de escrita mediante o mundo letrado.

Buscamos aqui, de forma sucinta, enfatizar a importância de práticas pedagógicas desenvolvidas em diversas áreas do conhecimento, com o intuito de ampliar os processos de leitura e escrita de forma eficaz e prazerosa, pois, consideramos que alfabetizar significa muito mais do que o domínio da técnica da escrita e leitura, já que, ao ler e ao escrever, o sujeito ressignifica seu estar no mundo. Esse ressignificar pode ser entendido como desvendar as formas de organização social e, de alguma forma, desenvolver uma consciência crítica que possibilite certas práticas políticas de mobilização e organização.

Compreendemos que através da leitura é possível enriquecer cada vez mais o vocabulário. Vale ressaltar que é de suma importância saber escrever corretamente e, que uma boa preparação se faz necessária desde os anos iniciais da educação básica até o Ensino Médio, já que com o passar do tempo, esse processo deve ser aprimorado cada vez mais, despertando assim, um maior interesse pelo que leem, dando-lhes importância e valorizando seus conhecimentos prévios para instiga-los a buscar e construir conhecimentos, aperfeiçoando, assim, a oralidade e evitando os vícios de linguagem que interferem na escrita.

Por fim, acreditamos na importância de desenvolvermos o nível de letramento individual, quando as capacidades específicas de leitura e escrita são adquiridas. Esse letramento não pode ser desvinculado de uma proposta de diálogo com as diferentes esferas sociais, políticas e culturais. Sendo assim, este trabalho evidencia uma metodologia voltada para um modelo de

escola com orientação inclusiva, a qual assume que as diferenças humanas, além de serem normais, favorecem a aprendizagem significativa de todos, entendendo, ainda, que nela ocorre reorganização de estrutura cognitiva dentro do processo de leitura e escrita.

Referências

- Andrinni, Álvaro. *Praticando matemática, 9/* Álvaro Andrinni, Maria José Vasconcellos. – 3. Ed. Renovada. – São Paulo: Editora Brasil, 2012- (Coleção praticando matemática)
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. *A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno*. In: XII
- ARAÚJO, U. *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. São Paulo: Summus, 2014.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. Revista Educação Pública, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.
- Congresso Nacional de Educação. Ed. 12, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2021.
- GEHLEN, Simoni Tormöhlen e outros. *Freire e Vigotski no contexto da educação em Ciências: aproximações e distanciamentos*. Ensaio, v.10, n.2, 2008.p.8. Extraído do site:www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/150/212 Acesso em: 21 de abri.2021.
- KLEIMAN, Angela. B. Apresentação. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. Ed. Campinas: Pontes, 2013.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOREIRA, M.A. *Aprendizagem significativa*. Brasília, DF, UnB, 1981.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo; Campinas: Cortez; Unicamp, 1996.
- SOUSA, Maria Eliane Vieira de. *A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento*. – João Pessoa: UFPB,2016.

O trabalho com a leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa

Alachermam Braddylla Estevam da Silva (UFCG)¹

Maria de Fátima Alves (UFCG)²

RESUMO

Muitos autores têm oferecido contribuições relevantes sobre a leitura como objeto de estudo, seja em relação às suas concepções, às estratégias, às capacidades leitoras, às tipologias a partir dos gêneros textuais considerando o contexto sócio subjetivo dos gêneros e outros que focam Projetos Didáticos e Sequências Didáticas de Gêneros, dentre outras reflexões. Mediante esse contexto, realizamos a revisão bibliográfica que se segue, objetivando fazer um percurso teórico do modelo estruturalista passando pelo modelo sócio interacionista até a concepção de leitura da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Tomamos como base teórica as concepções sobre leitura de Kleiman (2004), Koch e Elias (2006), Leurquin (2014) e Barros (2015). Os resultados desse levantamento nos mostram que diante desse percurso sobre as concepções de leitura, é importante ressaltar que a evolução de seu conceito não descarta nenhuma das etapas que antecederam a concepção interacionista sócio discursiva, mas ao destaca-las é possível ter melhor compreensão da complexidade inerente ao processo de leitura e verificar a importância de cada uma delas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Concepções; Interacionismo Sociodiscursivo.

1 Considerações iniciais

No início da escrita da minha dissertação de Mestrado intitulada *O planejamento de atividades de ensino de leitura no contexto da formação inicial do curso de Letras*, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, coautora deste artigo, foi feito um levantamento de pesquisa com foco na leitura, dentre estas pesquisas merecem destaque os estudos de Leurquin (2001), Sánchez (2008), Hila (2009), Alves (2011), Barbosa (2016), entre outros.

Consideramos a presença da leitura em nossas vidas antes mesmo de adentrarmos na esfera escolar, mas é na escola, instituição responsável pelo seu ensino, que a prática da leitura é desenvolvida e aprimorada. Ela se configura como porta de entrada para termos acesso ao conhecimento, possibilitando aos sujeitos participarem e exercerem diversas práticas sociais.

¹Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG). E-mail: alachermam.estevam@gmail.com

² Doutora em Linguística e Professora Associada da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da UFCG, Campina Grande-PB, Brasil. (UFCG). E-mail: fatima.uaed@gmail.com

Para tanto, ao ser tomada como objeto de ensino é apresentada a partir de diferentes abordagens, tendo em vista o foco que lhe é dado.

Defendemos, então, que o propósito do ensino de leitura na escola deve ser o de oferecer suportes que tornem o ato de ler uma ação dinâmica e produtiva, pensando no leitor como um sujeito que busca significados, constrói sentidos e que faz usos destes nas diferentes práticas sociais, rompendo-se a ideia de que a leitura é um ato mecânico e homogêneo de extração de significados presentes na superfície do texto.

Bezerra (2010, p. 67) afirma que todo professor precisa estar plenamente consciente da importância da leitura para todas as áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar, o que implica seu reconhecimento, independentemente da área de conhecimento específico de cada professor, visto que a aprendizagem dos diversos conteúdos demanda necessariamente o trabalho com a leitura e a compreensão de textos. Assim, todo professor deve, primeiro, constituir-se a si próprio como leitor proficiente, sob pena de não dispor das condições minimamente necessárias ao ensino de tal objeto de conhecimento.

Desta forma, diante do espaço destinado a este artigo, contemplamos as concepções de leitura, fazendo um percurso teórico do modelo estruturalista passando pelo modelo sociointeracionista antes de adentrarmos na concepção de leitura do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), a qual é adotada neste levantamento teórico, sendo definida como *atividade de linguagem direcionada à prática social, ao processo de interação entre indivíduos, incluindo o conhecimento de mundo adquirido em sociedade, à construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos críticos e reflexivos* (SÁNCHEZ, 2008, p. 68). Assim, nesta perspectiva, busca-se trazer para a sala de aula o ensino de leitura com uma proposta mais produtiva para que se efetive de fato e significativamente a aprendizagem da capacidade leitora dos aprendizes.

Mediante as contribuições do ISD, uma aula de leitura deve partir sempre do texto, manifesto na forma de um gênero textual, o qual deve ser explorado em todos os seus aspectos constitutivos: estruturais, linguísticos, semânticos e pragmáticos, observando a função social deste situadamente no tempo e no espaço. Ou seja, segundo Bronckart (1999), na leitura eficiente, temos que observar aspectos de ordem semântica; de ordem léxico-sintática; e de ordem paralinguística.

Sendo assim, o ato de ler, nesse contexto, significa uma atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto/ ou autor/professor/aluno/texto, a depender da situação

em que o texto esteja sendo lido e explorado. Desse modo, a leitura caracterizada sob esse viés permite visualizar suas modalidades ou estratégias reveladas pelos movimentos interativos e papéis dos sujeitos no processo de construção de sentidos no espaço escolar.

Ao partir dessas questões, o professor ao preparar a sua aula de leitura deve observar vários fatores que vão muito além do texto, pois tudo está interligado, contexto social do aluno, autor do texto, objetivos para a aula, temas abordados, nível de compreensão que deve estar em consonância ao nível da turma. Até a condição física de onde a aula será ministrada, tudo isso será importante para que o professor consiga atingir os objetivos traçados para sua aula, que deve ser projetada, cuidadosamente planejada e aplicada considerando às adversidades que poderão surgir no momento do seu agir profissional.

O presente artigo fundamentado em diversas pesquisas que têm como foco as concepções de leitura busca refletir sobre diferentes perspectivas para o ensino de leitura e suas implicações no âmbito escolar.

Este artigo contempla além desta introdução, um levantamento teórico, em conformidade, com a sequência proposta para os modelos de leitura a serem apresentados. O primeiro corresponde ao modelo linguístico, o segundo ao modelo discursivo, o terceiro ao modelo interativo e o último modelo a ser apresentado será o sociointeracionista. Por fim, abordamos às nossas considerações finais, seguidas das referências que nortearam o trabalho.

Nacional de Línguas e Linguagens

2 Concepções de leitura e suas diferentes perspectivas

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A leitura é focada sob diferentes ângulos, dependendo do que se entende pelo ato de ler. Da concepção mecanicista de leitura até a concepção sócio interacionista, muitos foram os estudos nessa área, que sempre instigou pesquisadores (KLEIMAN, 2004; HILA, 2009; KOCH, 2006, LEURQUIN, 2014), devido ao seu grau de importância.

2.1 Modelo linguístico de leitura

No modelo linguístico, mecanicista, estrutural ou tradicional, teóricos, viam a leitura como um processo perceptivo de decodificação. O texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical.

Segundo Mascia (2005, p. 46), a leitura, nessa perspectiva, é concebida como decodificação de mensagem que se dá em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens linguísticos. E os leitores se constituem como verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. Assim, o significado se encontra depositado para sempre nas palavras: a função do leitor seria a de resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos.

Em conformidade com Leffa (1999), e outros pesquisadores da área, no *modelo ascendente* de leitura, considera-se que o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras, as frases em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Ler diz respeito basicamente ao processo de decodificar palavras, o que, na teoria da leitura, significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se, supostamente sem problemas, a um conteúdo.

As propostas de ensino baseadas no presente modelo de leitura veem o texto como uma unidade de sentido absoluto, independentemente de quem o lê e de suas condições de produção. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, levantamos hipóteses, fazemos uso de conhecimentos extratextuais, sem nos apegarmos apenas ao estritamente linguístico ou às ideias explicitadas pelo autor (ALVES et al., 2011).

De acordo com Leffa (1996), essa abordagem foi bastante criticada, uma vez que o ensino de leitura fundamentado nessa abordagem deixa de considerar aspectos importantes para a compreensão do texto, isto é, desconsidera o papel do leitor no processo de construção de sentidos do texto. Logo, o professor ao assumir essa abordagem de leitura impossibilita ao aluno ser um leitor crítico, contribuindo para que este não seja um leitor passivo que apenas extrai as informações que estão presentes no texto sem posicionar-se sobre as ideias do autor. Apesar de já ser citada a formação de conhecimento de mundo tão importante para a concepção interacionista como veremos posteriormente, ainda considera a leitura como um processo, de certa forma, mecanizado e inerente a um ser biologicamente ativo e não social. Ou seja, é um processo que revela um caráter ainda individual e isolado de leitura, não sendo o texto visto como um objeto empírico dentro de um contexto sociocultural.

2.2 Modelo discursivo de leitura

A concepção de leitura apoiada nos pressupostos discursivos baseia-se na Análise do Discurso de linha francesa. A leitura deve passar pelo crivo das condições de produção, isto é, pelo imaginário discursivo – imagens que perpassam o discurso e que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar em que ocupam no contexto histórico-social. Essas imagens constituem o discurso, o qual, por sua vez, é constituído por elas (MASCIA 2005, p. 50).

Nessa perspectiva de leitura, o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Segundo Coracini (2005, p. 25), o texto é resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção, sendo assim, ler, compreender ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de recepção ou de posição enunciativa.

Para esta autora, a produção de sentido não é realizada por um autor onipotente que deixa marcas no texto para o desvelamento do significado, mas por sujeitos situados historicamente, que ocupam um lugar e que produzem sentidos a partir desse lugar que ocupa (ALVES et al., 2011).

Corroborando com essas ideias, Orlandi (2001) expressa que as palavras não se significam em si. É a textualidade que lhes dá significação, ou seja, porque a interpretação deriva de um discurso que as sustenta e que as provê de realidade significativa. Ainda segundo a mesma autora, texto é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva. Essa 'individualização' de relações constitui a especificidade, o imediatismo de cada texto enquanto acontecimento discursivo.

Ao se trabalhar o processo de leitura, na perspectiva discursiva, deve-se considerar a heterogeneidade do texto. As diferentes posições que o sujeito ocupa ao escrever correspondem a diversas formas de discursos que perpassam o texto, enquanto dispersão de discursos (ORLANDI, 2001). Além de que não há uma leitura textual uniforme, completa, mas múltiplas possibilidades de sentido decorrentes da inscrição dos sujeitos-leitores, no caso os alunos, em formações discursivas e redes de memória, as quais permitem que pensem, sejam críticos, que relacionem o antes e o depois, que entendam a historicidade como parte do sentido, que modifica a leitura.

Sendo assim, nessa abordagem de leitura, abrange-se a língua na história e permite ao sujeito-leitor apropriar-se do sentido mais profundo da materialidade textual, a partir do

interdiscurso, como memória do saber, em que os não ditos significam no texto. Isso só é possível por meio de muitas e diferentes experiências de leitura, com reflexão e discussão.

2.3 Modelo interativo de leitura

Baseando-nos em Leffa (1999), o sentido do texto é construído não apenas pela decifração de códigos linguísticos ou pelo acionamento do conhecimento prévio do leitor, mas pelas convenções de interação social em que ocorre o ato de ler. A leitura opera-se através do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto (como os elementos coesivos) que possibilitam acessar a opinião do autor, isto é, quais as razões que levaram o autor a dizer o que disse (MASCIA, 2005, p.47).

De acordo com Koch e Elias (2006), o lugar mesmo da interação é o texto, cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude responsiva ativa (p. 12). Nesse sentido, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Nesse sentido, Kleiman (2004, p. 14) apresenta a concepção de leitura direcionada à prática social³ que se estabelece através de um processo dêitico, ou seja, ligado à situação, a história dos participantes, às características do contexto, o grau de formalidade, à intenção da atividade e à classe social. Para a autora, o ensino da leitura deve ser compreendido como ensino de estratégias que levem em conta o desenvolvimento de habilidades linguísticas, consideradas como atributos de um leitor competente.

As estratégias do leitor são classificadas em cognitiva e metacognitiva, a primeira caracterizada pela leitura operada por inconsciência do leitor, cujo processamento é definido pela autora como consistindo: grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão, nem controle consciente (esses procedimentos são de fato chamados de também de automatismos da leitura) [...] (KLEIMAN, 1999, p. 50) E a segunda pelas “operações realizadas com algum objetivo em mente, controle de consciência, isto é, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 1999, p. 50).

³ Podemos considerar prática social como formas de organização de uma sociedade das atividades e das ações realizadas pelos indivíduos em grupos organizados. Por meio dessas práticas definem-se as atividades humanas, bem como os papéis e lugares sociais para aqueles que nela estão envolvidos (HILA, 2009, p. 7).

Conforme Rojo (2009), as capacidades de leitura, na concepção interacionista, exige um conjunto de procedimentos por parte do leitor, desde a ativação de conhecimento de mundo até a produção de inferências, constituindo-se o ato de ler como complexo, dinâmico e participativo. Portanto, o papel dessas capacidades deve ser um dos pontos merecedores de atenção daqueles que desejam adquirir uma fundamentação mais substancial para uma intervenção pedagógica mais segura.

Entretanto, no contexto escolar, a compreensão leitora, tomada aqui como uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2001, p. 252), ocorre ainda, na maioria das vezes, como uma simples atividade de decodificação, ou seja, extração de informações prontas no texto. Nesse sentido, entre as diversas pesquisas realizadas, especialmente nos livros didáticos, ainda é possível perceber nos exercícios de compreensão o predomínio de questões fundamentadas exclusivamente no texto, embora diferentes concepções de leitura coexistam na formatação desse tipo de processo.

Nessa esteira teórica, Hila (2009) apresenta uma proposta de leitura centrada nos gêneros textuais, visto que eles abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística. Dessa maneira, trabalhar com o desenvolvimento da habilidade de leitura é primordial tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais áreas do conhecimento. Afinal, como sublinha a autora, a escola como um todo

[...] precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da estrutura do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (HILA, 2009, p.159).

Sabendo que é papel da escola formar leitores críticos nos mais variados contextos, Hila (2009) propõe que seja seguida uma determinada ordem de planejamento das perguntas para fazer um caminho metodológico um pouco mais seguro que o daquele baseado apenas no conhecimento empírico/espontâneo, tendo como base a leitura como um processo formado por fases e estratégias distintas, dividido em duas fases:

- FASE 1 - **PRÉ-LEITURA** (Preparação para o encontro com o texto) 1º) Questões de **pré-leitura** para acionar o conhecimento prévio das crianças (por meio de atividades como utilização de figuras/slides, perguntas e respostas, questionamento recíproco, etc.).

• FASE 2- **LEITURA** (Encontro com o texto) 2º) **Questões iniciais de contexto de produção**: envolvem alguns dos aspectos do contexto de produção sobre o gênero no geral (por exemplo, o gênero carta do leitor, o gênero fábula , etc.) e não sobre o texto em específico que será lido (pensando no público-alvo crianças de séries iniciais do ensino fundamental), como: que texto é esse? onde podemos encontrá-lo? para que ele serve? para quem ele é normalmente feito/escrito? Etc; 3º) **Questões de compreensão e específicas do gênero** (texto específico) escolhido para a aula: envolvem o reconhecimento das principais informações do texto, de seu tema, de sua organização composicional, de seus elementos linguísticos e discursivos importantes para a caracterização do gênero; 4º) **Questões de interpretação**: envolvem o julgamento, a reflexão e a avaliação do leitor sobre o que foi lido. (HILA, 2009, p. 26).

Do ponto de vista da autora, com o qual concordamos, essas questões se bem trabalhadas e desenvolvidas, no sentido de respeitar essa ordem apresentada, irá ajudar tanto o professor quanto o aluno a perceberem que a produção de sentidos é decorrente da junção dos elementos textuais e também dos elementos contextuais advindos do texto. Assim, conforme assinala Hila (2009) não se aprende a ler bem, com proficiência crítica, apenas lendo, sem nenhum tipo de mediação. Ou seja, o aluno precisa aprender a ler além da decodificação do código, e isso só se torna possível em um ambiente propício com profissionais com formação específica para desempenhar o trabalho docente, que requer do professor saberes teóricos e práticos.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

2.4 Modelo sociointeracionista de leitura

Uma das abordagens que vem se destacando na área de leitura e da produção de texto é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visto que todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação de interação e que as ações e práticas de linguagem do leitor só podem ser realizadas por meio da utilização de suas capacidades de linguagem - capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva- numa situação de interação determinada (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J, 2004; BRONCKART, 1999, 2006; BARROS, 2015).

Em relação à capacidade de linguagem, a capacidade de ação se refere à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. Envolve as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que eles adaptem a

sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto; A capacidade discursiva está relacionada com a forma como o falante/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem. Para Barros (2015, p. 113), essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências; Quanto à capacidade linguístico-discursiva, ela está relacionada à arquitetura interna do texto. Conforme Barros (Idem, p. 113), essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Ao considerar essas capacidades de linguagem, embora classificadas em três níveis distintos, elas não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. E, no caso específico da leitura, os usos dessas três capacidades resultam em uma leitura como prática social, ou seja, prática consciente de produção de sentidos e de interação social. Nessa perspectiva, olhar a sala de aula com as lentes do ISD implica em reconhecer e dar importância à linguagem nas interações humanas e profissionais, haja vista que sua tese central consiste no fato de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 1999, p. 42).

Dessa forma, o homem é visto não só como um indivíduo que participa da sociedade, mas como um integrante dela, que a modifica e que é modificado historicamente por ela. Conforme ainda o autor, as práticas languageiras situadas (ou textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Assim, partindo dessa perspectiva teórica, compreendemos que o meio no qual o professor está inserido é determinante para o seu desenvolvimento, pois as suas práticas em sala de aula nunca serão as mesmas, embora as situações pareçam similares. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano, ao considerar que é por meio dela que os indivíduos se apropriam de representações semióticas existentes, (re) produzindo ou (re) elaborando os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Segundo Leurquin (2001), o foco do trabalho com a leitura centra-se na relação entre texto- leitor e contexto, uma vez que a atividade de ler se transforma ao longo do processo. Assim sendo, o texto nessa perspectiva é compreendido como um processo dialógico, discursivo que transcende a materialidade linguística, o leitor é visto como um sujeito ativo, social e historicamente situado. E, o contexto, diz respeito ao lugar social, histórico e cultural no qual o sujeito está inserido, bem como em que os textos e discursos são produzidos, e não pode ser desconsiderado na produção de construção de sentidos do texto.

Sob o viés dessa perspectiva de leitura, a autora apresenta uma proposta embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. É explanada em sua proposta de aula interativa a análise de textos a partir de seus níveis, em conformidade com Machado e Bronckart (2009); uma releitura da obra de Cicurel (1991) sobre a didática do ensino de leitura; e uma atividade de produção de textos com base nas sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim, seu foco de análise centra-se no texto, em forma de gênero textual oral ou escrito, em que se pretende desenvolver as capacidades de linguagem.

Leurquin (2014), ao redesenhar a proposta de Cicurel⁴ (1991), unifica a primeira e a segunda etapa para que elas aconteçam de forma mais produtiva, pois o objetivo maior de ambas é o acionamento dos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos sobre o tema tratado no texto. Conforme Barbosa (2016, p. 53), nessa etapa deve ser criado todo um cenário de antecipação contextual do texto a ser lido, sendo possível também, para isso, associar ideias a partir de palavras-chave, para que o aluno se interesse, a partir desse momento, pelo texto e entre no universo da leitura de forma motivada.

Na segunda etapa, a leitura é feita de forma mais criteriosa a partir das entradas no texto elaboradas com base no quadro teórico-metodológico do ISD. São elas: 1) Entrada pelo contexto de produção: O contexto de produção é definido por Bronckart (1999, p. 95) como um conjunto de parâmetros susceptíveis de exercer uma influência sobre a maneira pela qual um texto é organizado. O autor elege dois fatores que contribuem para uma situação de ação: um se refere ao mundo físico; e o outro, ao mundo social e ao subjetivo. O primeiro plano relacionado ao meio físico considera na análise do contexto físico, os seguintes parâmetros: a) o lugar de produção;

⁴ Conforme Leurquin (2014, p. 175), na versão original de Cicurel (1991) são apresentadas quatro possíveis etapas. A primeira etapa da aula compreende orientar e ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. Utilizam-se, nesse momento, três técnicas: acionamento dos conhecimentos; cenário de antecipação; e, associação de ideias a partir de palavras-chave. A segunda etapa consiste na observação e antecipação. A terceira etapa refere-se ao ato de ler com um objetivo. E a última etapa está relacionada ao tempo em que o leitor tem para reagir ou refazer as ligações de conhecimentos. Ou seja, momento este em que ele faz uma reflexão e aprofundamento sobre seus conhecimentos prévios e adquiridos sobre o texto.

b) o momento de produção; c) o emissor; d) o receptor; O segundo plano diz respeito ao ato de situar uma ação de linguagem em um mundo social e subjetivo em que são implicados em uma formação social e em uma forma interativa comunicativa. Este contexto sociossubjetivo também é formado por quatro parâmetros: a) o lugar social; b) o papel social do emissor; c) o papel social do receptor; e d) o(s) objetivo(s) da interação; 2) Entrada pelo nível organizacional do texto: Essa entrada mobiliza a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização. Segundo Leurquin (2014), ao optar por elaborar atividades baseadas na infraestrutura textual, o professor pode elaborar atividades relacionadas com a organização do conjunto dos conteúdos temáticos, que podem emergir de diferentes mundos (físico, social e subjetivo), como também podem manter esses três mundos como temáticos de um texto (BRONCKART, 1999). Para as atividades baseadas nos mecanismos de textualização, Leurquin (Idem, p. 178) trata das questões de conexão, coesão nominal e da coesão verbal. As atividades com base nesses mecanismos ressaltam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização (BRONCKART, 1999); 3) Entrada pelo nível enunciativo: Essa entrada trabalha com a coerência pragmática do texto, a qual resalta os posicionamentos do autor do texto frente a determinado assunto. Leurquin (Idem, p. 180) apresenta duas possibilidades de produzir atividades relacionadas com esse nível, uma relacionada às vozes e outra relacionada com as modalizações; 4) Entrada pelo nível semântico: A última entrada no texto diz respeito à semântica do agir e, considera os tipos de discurso e as figuras de ação. A autora manteve a última etapa de aula interativa como proposta por Cicurel (1991), apenas sugere que seja realizada uma atividade em que o professor possa socializar as compreensões feitas pelos alunos.

Dessa forma, na proposta de aula interativa de leitura, apresentada por Leurquin (2014), o leitor é um sujeito ativo que mobiliza seus conhecimentos previamente adquiridos e consegue fazer inferências necessárias para atingir um nível satisfatório de compreensão, trazendo para si uma reflexão transformadora de suas práticas sociais, ou seja, o leitor para compreender um texto não precisa só do conhecimento prévio, mas precisa também conhecer o contexto de produção do gênero textual e que precisa mobilizar saberes sobre os níveis linguístico, semântico e enunciativo do texto.

Neste sentido concordamos com Alves (2010), que é fundamental que a leitura seja trabalhada a partir dos gêneros textuais, levando em conta os usos e funções sociais destes em uma dada situação comunicativa, visto que não lemos diferentes gêneros da mesma forma, ou melhor, não lemos uma fábula da mesma forma que lemos um artigo de opinião, um bilhete ou

uma bula de remédio, cada um desses textos vão suscitar em nós, leitores, um comportamento diferente, em função dos objetivos da leitura, das características dos textos lidos e da situação comunicativa em que lemos (ALVES, 2010, p. 73).

Para tanto, exige-se do professor o conhecimento de teorias que possam embasar a prática da leitura em sala de aula, de forma a unir teoria e prática e alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, entendemos com Leurquin (2001) que o professor de Língua Portuguesa tenha um saber fazer profissional específico de sua função de professor, de formador de leitores (LEURQUIN, 2001).

Considerações finais

Diante desse levantamento teórico que realizamos, podemos observar claras mudanças que surgiram no decorrer dos anos em relação às concepções de leitura. De uma visão que considera o texto como um produto acabado para uma visão em que os sentidos são construídos através da interação entre autor-leitor-texto. Compreendemos com as mudanças apresentadas que apesar de a habilidade de decodificar palavras ser importante, ela não é suficiente para o processo de compreensão textual, pois ler não é apenas decodificar os sinais impressos em uma página; é, antes de tudo, interagir, construir um sentido para o texto. Nesse sentido, não cabem mais práticas de ensino de leitura que façam uso do texto para o estudo apenas dos aspectos gramaticais isoladas do seu sentido, de seu contexto de produção, dos aspectos semânticos e discursivos, dos aspectos estruturais e composicionais do gênero, conforme defende autores como Hila (2006), Alves (2011), Leurquin (2014) dentre tantos outros pesquisadores.

Como já afirmamos na introdução, este artigo defende um ensino de leitura pautado na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual subsidia que uma aula de leitura deve ser interativa, em que se leve em consideração aquilo que os alunos já possuem de repertório cultural, que acrescente a esse conhecimento prévio, adquirido pela vivência de mundo, novos conhecimentos, que transformem reflexivamente suas práticas sociais, fazendo-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, e assim, protagonistas do seu agir social.

Portanto, ao considerarmos o processo de ensino/aprendizagem da leitura em toda a sua complexidade, que envolve a compreensão do código linguístico, dos aspectos textuais, discursivos, interacionais entre outros, ressaltamos a importância do papel do professor como mediador que, por sua vez, deve promover práticas de leitura significativas, para que os

educandos avancem na complexidade da leitura através do uso de estratégias de leitura. Com isso, almejamos que se faça presente nas escolas, sejam elas públicas e /ou privadas, práticas de ensino de leitura que formem alunos/cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos, e não sujeitos que apenas decodificam o que leem, sem a interpretação necessária em relação ao lido.

Por fim, diante desse percurso sobre as concepções de leitura, é relevante ressaltar que a evolução do conceito de leitura não descarta nenhuma das etapas que antecedem a concepção sociointeracionista discursiva, mas ao destaca-las é possível ter melhor compreensão da complexidade inerente ao processo de leitura e verificar a importância de cada uma delas.

Referências

ALVES, M.F. CORDEIRO, F; RIBEIRO, R. *Formação de Mediadores de Leitura: caderno de teoria e prática*. Campina Grande- PB: UFCG, [s. n], 2011.

BARBOSA, L. P. L. *Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico*. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Fortaleza (CE), 2016.

BARROS, E.M.D. *A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (54.1): 109-136, jan/jun. 2015.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras: 2006.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.

HILA, Claudia Valéria. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar de leitura. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2004. p. 15-30.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 15-64.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEURQUIN, E. V. L. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Comunicação. 2001.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *O espaço da leitura e da escrita em situações de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira*. Pernambuco. Revista Eutomia, Revista de Literatura e Linguística, p. 167-187, Dez. 2014.

LEFFA, V.J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra 1996.

MACHADO, A. R. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. BEZERRA, A. *O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MASCIA, M. Leitura: uma proposta desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 45-57, 2005.

SÁNCHEZ, Natalia Labella. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Fraga. *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Estratégias do Ensino de Leitura nas Práticas Docentes

Ana Clara Nascimento Sousa¹

Kamilla Maria de Melo Brito²

Orientadora: Luciene Maria Patriota³

RESUMO

A compreensão do texto exige do leitor estratégias básicas de leitura, para isso, é imprescindível que tais técnicas sejam ensinadas, preferencialmente, desde o ensino básico. Ademais, é importante entender que o bom ensino de leitura é responsável por inserir o aluno no mundo, ou seja, dá voz ao discente para suas atividades diárias. Partindo deste pressuposto, buscamos responder ao seguinte questionamento: Quais habilidades e/ou técnicas são desenvolvidas por meio deste ensino diante das atividades propostas no livro didático? Com a finalidade de atender a dois objetivos, um geral e um específico. Sendo eles, respectivamente, 1- Como se dá o ensino de leitura na educação básica. 2-Fazer um levantamento de como são propostas as atividades direcionadas à leitura no livro didático. Para este estudo seguimos as correntes teóricas dos seguintes autores, SOLÉ (1998), KOCH (2006), MARCUSCHI (2008), ANTUNES (2009). A pesquisa foi baseada na análise do livro didático, Geração Alpha, Português, 6° ano (2018) manual do professor. Abordaremos, portanto, exemplos de atividades do livro didático para averiguar como acontece o ensino de estratégias de leitura, feito pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Análise; Atividade; Inferência; Proposta.

1 Introdução

Por muitos anos o ensino de leitura esteve focado na decodificação, o ato de inferir e compreender o texto pode ser considerado algo relativamente novo. O texto visto apenas em seu sentido literal priva o aluno das experiências que poderiam surgir através do contexto, a decifração dos códigos, o ler por ler, sem a busca de um sentido pode ser tedioso e limitante. Em contrapartida, uma leitura que leva em consideração a interatividade, o conhecimento de mundo a relação do aluno com o texto, permite a compreensão de forma mais ampla, além de auxiliar na construção do pensamento crítico.

[1] Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: ana.nascimento@estudante.ufcg.edu.br

[2] Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: kamilla.maria@estudante.ufcg.edu.br

^[3] Licenciada em letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Linguagem e ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: ene.patriota@yahoo.com.br

Para uma boa compreensão do texto são necessárias algumas estratégias de leitura, tais como: compreender os propósitos da leitura, perceber qual objetivo da leitura, relacionar os conhecimentos prévios ao assunto abordado no texto, entre outros. Portanto, em nosso artigo buscamos responder ao questionamento: Quais estratégias de leitura estão presentes nas propostas de atividade do livro didático analisado?

Partindo deste princípio, o artigo em questão tem como objetivos: Entender como se dá o ensino de leitura na educação básica e fazer um levantamento de como são propostas as atividades direcionadas à leitura no livro didático. Nesta perspectiva observamos se o livro escolhido apresenta aspectos de teorias da compreensão como decodificação, que baseia-se na ideia de língua como código, ou nas teorias que percebem a língua como processo de produção com base sociointerativa.

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a observação e análise do livro didático de ensino de língua portuguesa, *Geração Alpha, Português, 6º ano (2018) Manual do professor das autoras Cibeli Lopresti Costa e Greta Marchetti*, utilizado na rede pública de ensino. Por conseguinte, tomamos como base para análise as teorias dos autores: SOLÉ (1998), KOCH (2006), MARCUSCHI (2008), ANTUNES (2009).

2 Fundamentação teórica

Baseando-nos em MARCUSCHI (2008, p. 238) e a partir das teorias formuladas acerca do ato de ler, pudemos perceber a presença de pelo menos dois paradigmas distintos, o paradigma da decodificação e o paradigma da inferência. No primeiro temos o texto como produto, o autor deve pôr as ideias no texto, e acreditar na autonomia da língua de produzir significado, quanto ao leitor, seu dever é entender os sentidos que estão ali presentes, sem a necessidade de um conhecimento além do texto, compreender seria uma forma objetiva de decodificar.

No caso do paradigma da inferência, a compreensão seria uma construção coletiva, além do que é dito pelo autor, o conhecimento do leitor deve interagir com o texto. Causando um

certo tipo de influência para compreensão, o que pode ser ótimo se for usado de maneira dosada, porém, o exagero dessa inferência pode alterar o sentido do que foi dito, causando mal-entendidos. Para o autor essas perspectivas não são absolutamente adversas, pois uma pode complementar a outra, devemos considerar que ambas influenciam nas definições de língua, de texto e de funções da linguagem.

Além de considerar os paradigmas que cercam a ação de ler, devemos estar atentos para as estratégias que podem auxiliar a compreensão da leitura. Assim como o planejamento estratégico propicia a eficácia de grandes feitos como gestão de empresas e serviços públicos, a aquisição dessas estratégias para atividades diárias tem a função de melhorar e facilitar o caminho para atingirmos uma meta.

Pensemos em estratégias voltadas para a leitura, para SOLÉ (1998 p.73) o ensino dessas estratégias não deve estar focado na quantidade, mas na qualidade, ou seja, não importa se o aluno conhece dez ou três estratégias, o que devemos considerar é a eficácia que essa aprendizagem têm sobre a compreensão do texto. Solé propõe, baseada em Palincsar e Brown (1984), seis atividades cognitivas que devem ser excitadas por meio das estratégias: 1) Entender o porquê de efetuar esta leitura; 2) Quais conhecimentos prévios podem ser pertinentes para a compreensão do texto; 3) Perceber qual a mensagem principal do texto; 4) Avaliar se o conhecimento trazido pelo leitor é compatível com a ideia contida no texto, se essa inferência tem sentido e se há alguma dificuldade para compreensão; 5) Perceber se é preciso revisar o texto ou recapitular para que haja uma boa compreensão; 6) fazer um levantamento acerca das interpretações, previsões e conclusões.

Além das atividades acima citadas, Solé afirma que o leitor deve ter a liberdade de alterar sua atuação de acordo com a necessidade, pois sem isso, as demais estratégias não farão muito sentido. Portanto, o ensino de estratégias não deve ser único e fechado, cada aluno necessitará de uma abordagem que melhor o favoreça, o professor deve agir como um guia para as tantas estratégias existentes, mas deve partir do aluno a escolha da prática.

Em sua teoria, Antunes(2009) expõe que a leitura deve ser um dever de toda a escola, ou seja, o ensino de leitura deve ser interdisciplinar, não ficando restrita às aulas de língua. A autora reforça nos seus escritos que o professor deve estar atento para identificar o que os alunos já sabem, o que não sabem e o que precisam saber, só assim conseguirão dar as orientações corretas aos seus alunos sobre o ensino de leitura.

A partir das teorias acima citadas, desenvolvemos nossa pesquisa buscando encontrar no material didático analisado traços que apontem os usos de tais estratégias de leitura estudadas pelos teóricos. Sendo assim, a pesquisa visa examinar como o livro didático escolhido atua perante o ensino de leitura, ou seja, qual a forma/apoio que o mesmo direciona aos docentes e discentes.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, analisamos o livro didático de ensino de língua portuguesa, *Geração Alpha, Português, 6º ano (2018), Manual do Professor, das autoras Cibeli Lopresti Costa e Greta Marchetti*, que contém em sua estrutura dezesseis atividades de leitura, em cada capítulo há duas atividades direcionadas por textos em diferentes gêneros. Em nossa análise optamos por focar em duas unidades específicas, cujo gêneros textuais presentes são narrativa de aventura e conto, esses gêneros foram abordados respectivamente nas unidades 1 e 2, p.9-61. Em cada unidade são feitas algumas perguntas de sondagem que servem para nortear o aluno, logo em seguida são expostos dois textos do gênero que está sendo trabalhado.

A partir dos estudos teóricos fizemos o levantamento das práticas de leitura presentes nas atividades escolhidas, visando identificar como o ensino de tais práticas de leitura é proposto pelas autoras do livro didático. Vale a pena ressaltar que, levamos em consideração as orientações dadas ao professor a respeito de cada atividade analisada e como cada conteúdo é colocado para o aluno nos exercícios. Sendo assim, nosso estudo foi feito baseado em como seria o ensino de Língua Portuguesa, com o foco nos gêneros textuais, apoiado por tal livro didático.

Abaixo temos o passo a passo detalhado de como a leitura é abordada de acordo com o gênero escolhido para as unidades 1 e 2. Pretendemos expor os dados encontrados na análise do livro didático, a fim de evidenciar os recursos utilizados pelas autoras na produção das atividades de leitura.

Tabela sobre a abordagem de Narrativa de Aventura:

Gênero I	Abordagem
<p data-bbox="268 703 424 792">Narrativa de Aventura</p> <p data-bbox="304 831 389 864">p. 9-28</p>	<p data-bbox="493 432 632 465">Capítulo 1:</p> <ul data-bbox="544 504 1350 898" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="544 504 1078 537">• <i>Passo 1</i> - Breve apresentação do gênero; <li data-bbox="544 577 1190 611">• <i>Passo 2</i> - Perguntas de sondagem sobre o gênero; <li data-bbox="544 651 1350 685">• <i>Passo 3</i> - Leitura de uma imagem relacionada ao gênero textual; <li data-bbox="544 725 1326 815">• <i>Passo 4</i> - Exposição da narrativa “Moby Dick” do autor Herman Melville; <li data-bbox="544 855 986 889">• <i>Passo 5</i> - Atividade interpretativa. <p data-bbox="493 1010 632 1043">Capítulo 2:</p> <ul data-bbox="544 1081 1326 1249" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="544 1081 1326 1171">• <i>Passo 1</i> - Apresentação da narrativa “O lobo do mar” do autor Jack London; <li data-bbox="544 1211 986 1245">• <i>Passo 2</i> - Atividade interpretativa.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Tabela sobre a abordagem de Conto Popular:

Gênero II	Abordagem
<p data-bbox="256 1760 360 1850">Conto Popular</p> <p data-bbox="256 1883 360 1917">p.41-62</p>	<p data-bbox="413 1579 552 1612">Capítulo 1:</p> <ul data-bbox="464 1650 1270 1910" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="464 1650 999 1684">• <i>Passo 1</i> - Breve apresentação do gênero; <li data-bbox="464 1724 1110 1758">• <i>Passo 2</i> - Perguntas de sondagem sobre o gênero; <li data-bbox="464 1798 1270 1832">• <i>Passo 3</i> - Leitura de uma imagem relacionada ao gênero textual; <li data-bbox="464 1872 1270 1906">• <i>Passo 4</i> - Exposição do conto “Os dois papudos” da autora Ruth

	<p>Guimarães;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Passo 5</i> - Atividade interpretativa. <p>Capítulo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Passo 1</i> - Apresentação da narrativa “O kow de Hedley” do autor Ethel Johnston Phelps; • <i>Passo 2</i> - Atividade interpretativa; • <i>Passo 3</i> - Atividade comparativa entre os dois textos da unidade.
--	--

4 Análise de dados

A partir da análise das tabelas acima, é possível perceber que as autoras seguem um padrão nas atividades, ou seja, apesar de apresentarem conteúdos diferentes (gêneros textuais distintos são abordados), a estrutura das unidades permanece a mesma. Em primeiro lugar, é feito uma abordagem rápida sobre o gênero em estudo, fazendo com que o aluno crie uma aproximação com o conteúdo, pois agora saberá como aquilo está inserido no seu dia a dia.

Ademais, são propostas algumas perguntas de sondagem, com o objetivo de descobrir o que o discente já sabe sobre determinado assunto, favorecendo um início de diálogo do professor com a turma. Por conseguinte, um novo recurso é sugerido pelas autoras, a utilização de uma imagem (relacionada ao tema abordado), recomenda-se portanto que o professor oriente seus alunos a realizarem uma *Leitura da Imagem* através de algumas perguntas. Por fim, é colocado um exemplo do gênero textual estudado seguido de uma atividade interpretativa.

Na primeira unidade, é trabalhado o gênero textual *Narrativa de Aventura*, a princípio é exposto como esse gênero tão dinâmico está situado nas práticas diárias dos alunos, através de uma rápida apresentação. Julgamos essa estratégia como positiva, porque faz com que o estudante reconheça a importância daquele conteúdo, despertando assim sua curiosidade e faz

com que o mesmo volte sua atenção para o estudo. Na sequência, são colocadas perguntas de sondagem, por exemplo, *Geração Alpha-Língua Portuguesa*, p.09:

- 1- *Em sua opinião, que tipo de situação caracteriza uma aventura?*
- 2- *Como descreveria a personagem principal de uma narrativa de aventura?*
- 3- *Você imagina que alguém lê uma narrativa de aventura com que objetivo?*

Como podemos observar o uso do exercício de sondagem permite um tipo de levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos, assim, o professor poderá identificar quais as dificuldades e quais estratégias de ensino podem ser usadas na turma. Neste sentido, podemos perceber a influência da estratégia de leitura, trazida por Solé (1998) sobre identificar a bagagem literária que o aluno carrega consigo, e como isso influencia na compreensão textual. Além disso, o próximo passo do estudo é a interpretação de uma imagem “*Veleiro no Mar Egeu, Grécia. Foto de 2013*”, a leitura de determinada foto acontece pela sugestão de algumas perguntas, entre elas estão, *Geração Alpha-Língua Portuguesa*, p. 10-11:

- 1- *Nessa imagem, que elementos podem indicar a possibilidade de uma aventura em alto-mar?*
- 2- *Que tipo de desafio pode ser vivenciado nesse lugar? Você se imagina, exatamente nesse lugar, em uma embarcação?*
- 3- *Em sua opinião, viver uma aventura pode mudar a visão de mundo e os sentimentos de uma pessoa? Por quê?*

A partir da observação das perguntas percebemos, neste caso, que a atividade pretende extrair do aluno sua capacidade de imaginar e prever situações de acordo com o que foi exposto, levando em consideração opiniões próprias e promovendo o despertar de sua criatividade. Tal movimento no ensino de leitura, permite que o docente perceba se o aluno está seguindo a corrente estudada, ou se ele está extrapolando as barreiras da imaginação. Vale a pena ressaltar que, as autoras fazem orientações didáticas aos professores que direcionam de certa forma a aprendizagem dos alunos, isto é, dá dicas de materiais extras e atividades complementares, assim, o professor atua como agente mediador de conhecimentos.

Seguidamente, é apresentado um exemplo do gênero em análise, *“Moby Dick”*, do autor Herman Melville, esta narrativa, embora a história seja bem famosa, poucos alunos têm acesso. A história conta a aventura do marinheiro Ahab em busca da baleia branca, nomeada Moby Dick, na intenção de se vingar, pois o animal teria lhe arrancado a perna. Em continuação ao estudo do texto, as autoras trazem uma atividade de interpretação, *Geração Alpha-Língua Portuguesa*, p.14:

1- *Antes da leitura, você pensou no que ocorreria com o capitão Ahab. Sua hipótese se confirmou? Justifique.*

9- *Quando o capitão e seus tripulantes correm maior perigo? Justifique*

10- *Como a aproximação do Navio Pequod encaminha o conflito para seu desfecho?*

Para Antunes (2009, p. 200) a leitura literária está carregada de sentidos e emoções, nas palavras do autor:

“Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza.”

Portanto, diante da sugestão de atividade e leitura apresentadas no livro didático e seguido a corrente teórica de Antunes, compreende-se a importância da inserção de textos literários no ensino de leitura. É de grande necessidade que o docente desperte a leitura por prazer no aluno, pois só assim o mesmo atingirá uma sensibilidade artística, algo que só acontece através de experiências, ou seja, do contato com textos literários diversos.

Ainda na primeira unidade, há uma retomada do gênero textual Narrativa de Aventura, desta vez as autoras utilizam um outro texto intitulado *“O lobo do mar”* do autor Jack London. Observamos que as autoras optaram por outra história extremamente famosa da literatura marítima, onde é possível perceber uma certa influência do livro escrito por Herman Melville, no que diz respeito à busca de provações para se curar de suas aflições. Esta semelhança permite que o aluno acesse seus conhecimentos e utilize de inferências para melhor compreendê-lo. Segundo Koch (2006, p.78), a intertextualidade entre textos reflete bastante nas interpretações feitas pelos leitores:

“Identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância,”

Assim como no capítulo 1, a obra literária é exposta e em seguida uma atividade interpretativa com questões como em, *Geração Alpha-Língua Portuguesa*, p. 26:

2- *Releia o primeiro parágrafo. O que evidenciou a mudança de comportamento do sr. Mugridge em relação a Humphrey?*

3- *No episódio lido, qual era o desafio de Humphrey? Ele conseguiu cumpri-lo?*

7- *Que marca Wolf Larsen deixa na vida de Humphrey?*

Na primeira questão trazida, observamos um direcionamento para releitura do primeiro parágrafo, a fim de encontrar a resposta desejada, este tipo de movimento é bem comum em materiais didáticos. Porém, não consideramos uma prática positiva para auxiliar na aprendizagem de leitura do aluno, pois acreditamos que o mesmo só estará fazendo uma leitura descontextualizada a fim de extrair uma informação específica. Isto é, o estudante, na sua releitura, buscará somente uma resposta para a pergunta feita na atividade, e o restante do texto ficaria sem importância.

Podemos observar que estas atividades iniciais estão voltadas para o conhecimento do gênero e da interpretação das narrativas, consecutivamente o foco é direcionado ao ensino de gramática ou normas do Português Brasileiro. Isso quer dizer que em uma unidade são trabalhadas questões interpretativas/literárias e questões gramaticais/linguísticas. É válido sinalizar que os dois textos trabalhados não estão em sua íntegra, são utilizados adaptações das obras para apresentar aos alunos esses clássicos, em meio as orientações didáticas as autoras se preocupam em sinalizar para os professores a importância de trazer as obras completas ou indicar a leitura.

Logo em seguida é apresentada a segunda unidade do livro, que tem como tema (gênero textual escolhido) o conto popular. Nesta unidade, as autoras seguem a mesma estrutura da unidade anterior, iniciando pela apresentação do gênero, e seguindo os demais movimentos como sondagem, leitura de imagem, exposição de exemplo e atividade interpretativa. Um diferencial encontrado na breve explanação do gênero foi que, as autoras

situam a leitura para o aluno, ou seja, sinalizam de forma clara e objetiva qual a necessidade de trabalhar com aquele gênero textual. Essa estratégia de leitura pode ser comprovada através do trecho retirado do livro didático em análise: *“As narrativas também retratam vários aspectos da cultura de um grupo. As histórias que são transmitidas oralmente de geração a geração são conhecidas como contos populares.”*

Algumas das perguntas utilizadas pelas autoras na sondagem foram, *Geração Alpha- Língua Portuguesa*, p.41:

1- *Por que algumas narrativas são transmitidas de geração em geração?*

2- *Você já ouviu ou leu algum conto popular? Em caso afirmativo, compartilhe-o com seus colegas.*

4- *Você conhece os falares de outras regiões do Brasil? Cite exemplos.*

É notório que a partir destas perguntas o professor terá liberdade de introduzir um bom diálogo com a classe que lhe permitirá saber o nível em que a turma se encontra, ou seja, o que sabem e o que ainda não sabem sobre o gênero a ser trabalhado. Concomitantemente, é proposto uma atividade de interpretação de imagem, *“Floresta temperada no nordeste da França. Foto de 2012.”*, baseada nas perguntas abaixo, *Geração Alpha- Língua Portuguesa*, p.42-43:

1- *Descreva a cena retratada na imagem e comente com os colegas as sensações que ela provoca em você.*

2- *Você conhece alguma história que poderia se passar nesse cenário? Se sim, compartilhe-a com os colegas.*

3- *Contar uma história é algo tão antigo quanto a vida em sociedade. Para você, qual a importância de contar, atualmente, histórias que valorizem as tradições populares?*

Com isso, o professor recebe orientações para continuar com um diálogo com a turma, valorizando a oralidade dos alunos, e logo após introduzir o conteúdo ao passo que os estudantes vão expondo suas experiências. Além do mais, a forma como as autoras propuseram o ensino de leitura neste capítulo desperta duas competências sinalizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são elas: CELP03 e CELP09. O capítulo 01 da unidade II do livro

didático escolhido possibilita a leitura de um conto popular com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, despertando assim a CELP03. E quanto à CELP09, é possível observar que a atividade oportuniza envolver a turma na leitura, possibilitando o desenvolvimento do senso estético e valorizando a literatura como forma de acesso às dimensões lúdicas.

Como dito anteriormente, as autoras seguem estruturas semelhantes, seguindo um padrão de movimentos, mas elaborando novas questões de acordo com o gênero. Após o estudo da imagem, o gênero é exposto no capítulo 01 através do conto “*Os dois papudos*” da autora Ruth Guimarães e no capítulo 02 através do conto “*O kow de Hedley*” do autor Ethel Johnston Phelp. As atividades relacionadas a estes contos seguem a mesma dinâmica da unidade anterior, com exceção de uma denominada, Comparação entre os textos, *Geração Alpha- Língua Portuguesa*, p.61:

1- *Compare os desfechos dos contos, considerando o comportamento das personagens de cada um deles.*

2- *Qual é a virtude em comum às personagens principais dos dois contos?*

3- *Em cada um dos contos, a que situação essa virtude está relacionada?*

Nas atividades apresentadas, há o uso de estratégia de leitura como o encorajamento a releitura do texto, consideração pelos conhecimentos prévios dos alunos, comparação entre um texto e outro a fim de que o discente perceba suas semelhanças e diferenças. Ademais, suscitam a percepção de mundo ao estimular a imaginação do aluno acerca do tema apresentado, entre outros movimentos de leitura que ajudam na autonomia do aluno de conhecer algumas estratégias e perceber quais melhor se aplicam ao seu aprendizado.

Como sabemos, ler não é o mesmo que compreender, o ensino de decodificação é obviamente importante, mas se este não for associado a outras práticas que promovam o entendimento, o interesse e a compreensão daquilo que está sendo lido, a prática de leitura acaba sendo apenas um mecanismo solto e dissociado da realidade que é usado apenas para o ensino de estruturas baseadas na gramática.

Ao perceber que o ensino de leitura não é algo que serve apenas para aprender a escrever ou identificar classes gramaticais, entramos no campo do paradigma da inferência, e é com alguma influência desse paradigma que as atividades desse livro foram elaboradas. Como

vimos, há uma preocupação no ensino do gênero e na aplicabilidade deste gênero na vida dos alunos, além disso, as autoras fazem com que o enredo seja trabalhado, e o aluno conheça de fato a história e tenha uma introdução positiva no mundo literário.

A técnica utilizada pelas autoras de optar por temas parecidos, permite que o aluno faça inferências não só do que conhece a partir do seu dia a dia, mas se utilize daquilo que leu para melhor compreender o que está sendo dito no novo texto. Como disse Marcuschi (2008, p.238): “Toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa”.

Baseado nesse pensamento compreendemos a real importância da presença de um leitor ativo e de um professor comprometido a ver o ensino de leitura como um processo. O docente deve participar como mediador entre as várias estratégias que podem ser adotadas e o desenvolvimento do seu aluno, considerando suas dificuldades e suas capacidades específicas.

Considerações finais

Ao pensarmos no tipo de ensino de leitura empregado no Brasil atualmente, concluímos que houveram grandes mudanças no que diz respeito a esta prática. Embora ainda existam professores e materiais didáticos que baseiam-se no paradigma da decodificação, o ato de ler por ler, tem evoluído gradualmente para um ensino centrado no texto, na produção e na compreensão.

O livro analisado apresenta exercícios que retratam a preocupação das autoras em trabalhar o gênero textual ensinado, além de tratar o texto como processo. Antes de partir para uma análise gramatical os alunos devem compreender a importância e a função do texto, além de interpretar os discursos e mensagens que o autor coloca na obra, esta interpretação pode e deve ser feita através das inferências que os discentes estabelecem a partir dos conhecimentos prévios que possuem.

Sendo assim, consideramos que as práticas de ensino de leitura presentes no livro *Geração Alpha- Língua Portuguesa* são métodos positivos para o ensino, pois coloca a aprendizagem do aluno em primeiro lugar. A abordagem interacionista do livro, faz com que o

professor construa um relacionamento de troca de conhecimentos em sala de aula com o aluno, com atividades que permitem trabalhar a imaginação, cooperação, repertório cultural, argumentação, entre outras competências determinadas pela BNCC.

Nossas escolas precisam de abordagens menos voltadas para ensino isolado da gramática, necessitamos de métodos que tenham seu foco no aluno e em como ele poderá aplicar aquilo que aprende na escola em suas práticas diárias, e assim agregar sentido ao que é ensinado. Diante das colocações acima relatadas, indicamos o livro *Geração Alpha- Língua Portuguesa* para a utilização em sala de aula, tendo em vista que alguns materiais didáticos ensinam a leitura como decodificação, e que este livro se difere de tal comportamento pois foca no processo de desenvolvimento do aluno.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 185-206.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

MASCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Ensino e aprendizagem do gênero resenha: uma experiência mediada pela sequência didática

Dyuana Maria Soares da Costa¹
Erivaldo Pereira do Nascimento²

RESUMO

O ensino de língua portuguesa, em muitas escolas brasileiras, ainda é baseado em opções teórico-metodológicas que priorizam uma abordagem tradicional, em que a produção textual acontece de forma artificial, sem significação, existindo assim, a falta de marcas de interação. Considerando essa realidade, o presente trabalho apresenta resultados de uma investigação, com finalidade intervencionista, que teve o objetivo de analisar o desempenho dos alunos no processo de produção textual do gênero resenha, através do procedimento da Sequência Didática. Para isso, adotou um ensino de escrita processual-discursivo, tomando como fundamentação teórica, quanto à teoria dos gêneros discursivos/textuais, os estudos de Bakhtin (1996, 2000), Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2010); sobre o procedimento da sequência didática, as visões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e quanto ao gênero resenha, embasa-se em Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) e Bronkard (2007). A pesquisa foi de natureza qualitativa, aplicada, descritiva e propositiva, configurando-se como pesquisa-ação. O *corpus* foi constituído por atividades aplicadas aos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A análise partiu da produção inicial dos alunos, na qual constatamos algumas dificuldades e problemas, o que permitiu a produção de uma proposta didática de intervenção, voltada para o processo de ensino-aprendizagem de produção escrita do gênero resenha. Após a ação interventiva, os resultados alcançados foram satisfatórios quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática; Gêneros textuais; Resenha.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

1 Introdução

Nos últimos anos, vêm ocorrendo inúmeras reflexões e pesquisas linguísticas com relação ao trabalho realizado com a produção textual no contexto escolar. Essas discussões são muito pertinentes, pois fazemos parte de uma sociedade em que as informações são intensamente disseminadas, por meio do avanço de inovações tecnológicas da comunicação, o que traz implicações para o processo de produção escrita. Sendo assim, atualmente a escola é

¹ Mestra pelo Programa Profissional em Letras – PROFLETRAS, unidade da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da Educação Básica. E-mail: dyuanamaria@hotmail.com

² Doutor. Professor do Departamento de Letras (CCA-E-Campus IV) da UFPB, docente do PROFLETRAS, unidade da UFPB, docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. E-mail: erivaldo@ccae.ufpb.br

instigada a formar alunos que desenvolvam as competências de escrita, transformando-se em autores proficientes de textos, em diferentes situações de língua em uso.

Nesse contexto, um dos fatores que dificulta a aquisição das competências de escrita é o fato de o ensino de língua portuguesa, na maioria das escolas brasileiras, ainda estar alicerçado por opções teórico-metodológicas que priorizam uma abordagem tradicional. Esta é voltada para os aspectos normativos da gramática, e que a ação de escrever acontece de forma artificial, pois os gêneros são conduzidos como formas estagnadas, distanciadas da realidade, havendo a falta de marcas de interação, dessa forma, não se leva em consideração as condições de produção e de recepção dos textos.

A escola que trabalha dessa maneira não prepara os alunos para serem produtores textuais eficientes, ou seja, não estão capacitados para escrever de forma apropriada às diferentes situações sociocomunicativas que estão inseridos, dentro ou fora do contexto escolar, conforme a concepção sociointeracionista da escrita.

Diante disso, faz-se necessário desenvolver e propagar estratégias que sejam eficientes para promover a aprendizagem dos alunos e ampliar a competência linguística e discursiva. Nesse sentido, apresentamos, nessa comunicação, o relato de uma investigação, que foi desenvolvida, sobre o ensino de produção textual do gênero resenha, a partir de sua função social e suas características específicas, o que pode contribuir na composição de uma prática pedagógica mais eficaz no que se refere à produção de textos.

A investigação, se propôs a responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Como estimular o posicionamento crítico dos estudantes através de uma escrita proficientemente?

2. De que forma uma proposta de intervenção, com base em SD, pode aperfeiçoar a produção do gênero resenha, com a finalidade de colaborar para o aprimoramento da competência escrita dos alunos participantes da pesquisa?

No momento que priorizamos um ensino da escrita processual-discursivo, através da execução da sequência didática, partimos do princípio que as atividades sequenciadas podem contribuir para que os alunos apreendam que os gêneros textuais têm usos sociais e funções, e que, assim, sejam preparados para agir de forma eficaz e efetivamente através da linguagem, tanto na leitura como na produção de textos.

Nessa perspectiva, a nossa intervenção tem, como objetivo geral, analisar o desempenho dos alunos no processo de produção textual do gênero resenha, com vistas à

elaboração de um Caderno Pedagógico com o procedimento da Sequência Didática do referido gênero.

A escolha do gênero resenha deu-se porque esse propicia o uso social da escrita, contribui para desenvolver a linguagem argumentativa, torna o aluno capaz para compreender e realizar síntese, opinar, emitir juízo de valor, posicionando-se de forma crítica diante de situações que se destacam socialmente. Essas inferências didático-pedagógica correspondem com as indicações realizadas pela Base Nacional Comum Curricular (2017), segundo a qual o ensino da língua portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens.

O *corpus* previsto para realização da nossa pesquisa contava com 20 (vinte) textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, em sua versão inicial. Devido a pandemia causada pelo novo coronavírus a produção foi realizada de forma remota, o que dificultou a nossa intervenção. Assim, o nosso *corpus* foi reduzido e ficou restrito a 10 (dez) resenhas.

A fundamentação teórica para embasar a nossa investigação é pautada nos estudos de: Dolz, Noverraz e Schneuwel (2004), para a abordagem sobre a sequência didática; Bakhtin (1986, 2000), Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2010), quanto à teoria dos gêneros discursivos/textuais entre outros; e no que se refere especificamente ao gênero resenha, embasa-se em Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004), Bronckart (2007).

Além dessa introdução, o nosso trabalho está organizado em mais quatro seções. Na segunda seção, apresentamos o procedimento da Sequências Didática que adotamos na nossa pesquisa. Na terceira seção, discutimos a concepção de gêneros adotada e apresentamos o gênero objeto de pesquisa, a resenha. Na quarta e penúltima seção, relatamos as fases da investigação e a análise da produção inicial dos alunos, na qual identificamos algumas dificuldades e problemas, o que permitiu a produção de uma proposta didática de intervenção, voltada para o processo de ensino e aprendizagem. Na última seção, apresentamos as considerações finais.

2 Sequência Didática

Na contemporaneidade, o cenário educacional expõe o ensino da língua numa perspectiva que reflita os usos e funcionalidade para as práticas de linguagem, que seguem o

indivíduo e requisita a definição de ações teórico-metodológicas, com o intuito de rever o ensino da escrita. Partindo dessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um trabalho para ser realizado através da sequência didática, pois este é um instrumento voltado para o planejamento do ensino e da aprendizagem de um gênero discursivo. Os autores definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97)

Os referidos pesquisadores apresentam a estrutura de base de uma sequência didática através do seguinte esquema:

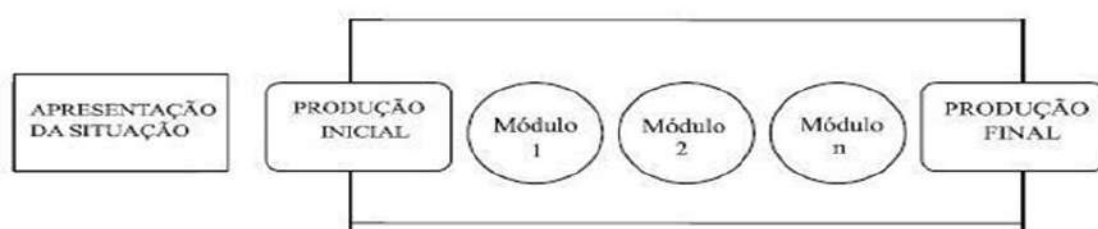


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A estrutura básica de uma SD é: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (que serão definidos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar); IV. Produção final.

Na apresentação da situação, o aluno é exposto a um projeto de comunicação, do gênero e da modalidade que será trabalhada, oral ou escrita, iniciando-se com a primeira produção textual e se efetivando com a escrita do texto final. Portanto, é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 99)

Na etapa seguinte da aplicação da sequência didática, os alunos realizam a produção inicial, através da qual os educandos “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.101). Essa etapa é essencial, pois torna mais evidente o que os alunos já conhecem sobre o gênero abordado, como também explicita os problemas e limitações ao realizarem a atividade escrita.

Conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

(...) a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores. (...) Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de

aprendizagem necessária das problemáticas. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNWUWLY, 2004, p. 102).

Dando continuidade, a etapa seguinte da sequência didática é norteadada pela aplicação de módulos, que se caracteriza pelo trabalho com os problemas e/ou dificuldades que foram identificadas na primeira produção, de forma que os professores devem oferecer atividades e subsídios aos alunos com o objetivo de superar e solucionar essas dificuldades.

Desta forma, (...) “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.103).

Na última fase da sequência didática acontece a produção final. Nessa etapa, a sequência é concluída com uma produção final, momento em que o aluno irá utilizar os conhecimentos e instrumentos adquiridos nos módulos.

É na produção final que o aluno volta à produção inicial para analisar quais intervenções serão fundamentais para que o texto esteja de acordo com o gênero discursivo abordado. Essa etapa se faz necessária a partir dos seguintes aspectos:

Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta fazer); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio do trabalho. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 107)

A efetivação desse momento, portanto, irá conduzir para que o aluno tenha uma atuação mais crítica e reflexiva em torno da própria escrita, que é consequência do aprendizado concebido durante a aplicação dos módulos, tornando-se mais preparado em relação ao gênero e mais independente nas suas práticas de escrita.

Destacamos, ainda, que as sequências são desenvolvidas através de um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, mesmo assim, não é possível adivinhar todos os problemas possíveis de surgir ao longo do trabalho. Por isso, as sequências didáticas estão sujeitas a modificações, adaptações e replanejamentos.

Assim, o trabalho embasado pelas sequências didáticas direciona o ensino de escrita numa abordagem processual-discursiva, desenvolvendo, assim, a escrita, leitura, releitura, avaliação e reescrita; e o gênero é resultado de práticas socioculturais historicamente

constituídas, que incentiva a independência do aluno em relação ao processo de escrita. O professor passa a ser o mediador do processo de aquisição da aprendizagem do objeto de ensino gênero, conduzindo o aluno a avaliar e reelaborar a própria produção.

Portanto, a SD organiza de forma sistematizada e significativa os procedimentos que, se forem aplicados com diligência, podem conduzir com êxito a efetivação dos objetivos desta pesquisa.

3 Gêneros discursivos/ textuais

O conhecimento sobre gêneros, que está presente nas reflexões sobre a linguagem, se originou na retórica clássica, com uma primeira análise sistemática realizada por Platão que faz uma conexão do gênero aos conhecimentos literários. E se estabelece com Aristóteles, percorrendo por outros filósofos e especialistas até o início do século XX, segundo Marcuschi (2008). Sendo assim, o termo gênero progrediu e não se restringe apenas à literatura.

No campo da linguística moderna, as pesquisas teóricas sobre os gêneros discursivos têm um direcionamento multidisciplinar, pois contemplam uma análise do texto, do discurso e da língua, considerando aspectos sociais, históricos e culturais, de acordo com as diversas práticas de letramento da sociedade contemporânea. Para Marcuschi (2008, p. 149), os gêneros são um “[...] artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”.

Para Bakhtin (2000), todas as ações humanas utilizam a língua, por isso, existe uma variedade de aplicações e, como consequência, uma diversidade de gêneros. O autor enfatiza que a utilização da língua ocorre através de assuntos reais e exclusivos que fluem dos participantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. A pluralidade como se emprega à língua está associada a múltiplos acontecimentos e contextos da vida cotidiana.

Desta forma, Bakhtin declara que a linguagem não é isenta de interlocução, mas, é constituída de uma atividade sociointeracional, ou seja, um local em que as pessoas se comunicam, em uma determinada conjuntura social e histórica:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986[1977], p. 123).

O autor evidencia que o processo de interação acontecerá, de forma efetiva, através de enunciados. Bakhtin (2011 [1992], p.275) “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância de sujeitos do discurso [...].”

Fica evidente que é através dos gêneros discursivos que nos expressamos, interagimos e nos comunicamos. Sendo assim, Bakhtin (2011, p. 268) afirma que, “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. Constata-se que é por meio das enunciações, em contextos de interação, que compreendemos as formas da língua e dos enunciados.

Outro aspecto importante é que, ao falar/escrever, além de se reconhecer as características próprias ao gênero, é necessário direcionar a compreensão do destinatário, para que a meta da comunicação seja atingida. Portanto, faz-se necessário refletir:

[...] até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Assim sendo, fica claro que, ao selecionar o gênero, a aspiração do falante ou de quem escreve é revelada através do campo da comunicação, da composição pessoal e pela intenção discursiva.

Marcuschi (2010) argumenta que o gênero se encontra entre o discurso e o texto; sendo que o discurso compreende uma proposição que abrange os participantes, a conjuntura sócio-histórica, como também as questões pragmáticas, tipológicas, processos de esquematização e elementos inerentes ao gênero; e o texto, como o “perceptível”, quer dizer, “o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise” (MARCUSCHI, 2010, p. 84). O autor ressalta que:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Na realidade, se observarmos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 85).

De acordo com essa mesma concepção, Marcuschi (2007) também defende que na descrição dos gêneros discursivos, deve se considerar os elementos formais, entretanto, é fundamental que os objetivos, a funcionalidade e os propósitos do enunciador sejam prioridade. Contudo, o autor ainda enfatiza que “o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros” precisa ser identificado (MARCUSCHI, 2007, p. 32).

Os gêneros discursivos se apresentam de forma dinâmica, sendo assim, podem se mesclar, associar-se e se incorporar. Quando isso acontece se nomeia esse processo de intergenericidade, hibridização ou intertextualidade intergêneros que, de acordo com Koch e Elias (2017a, p. 114), “é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero tendo em vista o propósito de comunicação”. Desta maneira, esse processo não está centralizado na forma do gênero e sim na sua função.

Portanto, os gêneros discursivos e/ou textuais estão presentes no cotidiano dos enunciadores da língua e possibilitam que as práticas comunicativas se tornem concretas, sendo essas orais ou escritas, com mais ou menos formalidade. Quando se compreende a finalidade comunicativa, facilita o entendimento texto/discurso e, resultará na introdução do sujeito nas práticas discursivas que acontecem diariamente.

3.1 Considerações sobre o gênero discursivo/textual resenha

A resenha é um texto que exhibe informações que são escolhidas e resumidas a partir da temática de outro texto, apresenta, ainda, informações, explicação e parecer de quem a está produzindo.

Assim, a defesa do ponto de vista e a análise do autor caracterizam, de forma evidente, a autoria do texto, no qual, mesmo em terceira pessoa, pode-se perceber a opinião do resenhista através de comentários sobre os conteúdos ou aspectos do objeto.

De acordo com Medeiros (2014, p. 153), o gênero resenha é “[...] um relato minucioso das propriedades de um objeto ou de suas partes constitutivas [...]”, ou seja, de maneira básica, no início de uma resenha estão as informações sobre o contexto e o assunto do objeto resenhado, sequenciado pelo objetivo da obra resenhada e pela estrutura do texto. E, na conclusão, o autor expressa e /ou confirma o seu ponto de vista a respeito do objeto resenhado.

Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) afirmam ser a resenha um gênero que:

Pode ser chamado por outros nomes como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertençam tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. -, e que, além disso, tragam comentários de resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses aspectos. (MACHADO et al. 2004, p14).

Os autores ressaltam que existe uma composição organizacional sobre o gênero resenha, e que são essas especificidades que a diferenciam de outros gêneros. O resenhista instiga algumas habilidades para produzir o seu texto e elaborar uma crítica com base argumentativa.

De acordo com Machado (2003; 2005), a resenha deve englobar argumentos persuasivos, que são produzidos a partir de conteúdos apropriados. Dessa forma, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem é fundamental apresentar subsídios para que o aluno amplie sua competência argumentativa. As operações discursivas, fazem referência à organização textual, o planejamento sequencial e sua articulação, a seleção e a composição dos assuntos.

A utilização do gênero resenha crítica é relevante nas práticas sociais de linguagem, pois conduz o aluno a ter proximidade com o contexto de produção, seja através do espaço físico-temporal, da relação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, o suporte etc. (Bronckart 2007). Ao abordar o gênero resenha, o docente pode solicitar que os educandos explicitem as especificidades da situação de produção, identificando e caracterizando alguns elementos, como: autor, função social, imagem projetada do destinatário, objeto resenhado, local veiculado, momento da produção e objetivos do escritor (Machado; Lousada, Abreu-Tardelli, 2004).

A resenha abrange a capacidade de síntese, de apresentar opinião e de expressar juízo de valor sobre o que se leu, assistiu e ou apreciou, apresentando assim, uma significativa relevância social, além de possibilitar a ampliação do repertório cultural. É nesse sentido que “Trabalhar com o gênero resenha é ensinar a argumentar, resumir, descrever e avaliar outros discursos em sala de aula.” (SOUSA, 2017, p.16). Há que se considerar que,

Argumentar, descrever e relatar faz parte da interação humana, na produção de conhecimentos que sinalizem os percursos comunicativos da linguagem, porque entre persuadir e convencer há outras finalidades possíveis no desenvolvimento reflexivo entre os agentes do discurso, já que a boa argumentação se pauta no respeito à capacidade cognitivo-argumentativa de

quem produz a interação. Logo, **o ato de resenhar se insere num processo dialógico produzido por outrem na garimpagem reflexiva das finalidades sintetizadoras da escrita da comunicação humana** (SOUSA, 2017, p.16, grifo nosso).

Deste modo, fica evidente que a resenha possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais, discursivas e sociodiscursivas, promove conhecimento, além de colocar o sujeito como autor e gerenciador de vozes sociais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para produzir o gênero resenha, o aluno deve desenvolver a capacidade de realizar pesquisas, de assumir um papel social e de ter interesse pelos mais variados assuntos. O objetivo é que o discente desenvolva pensamento crítico e independente, e que seja capaz de participar de debates e reflexões, de forma coerente.

Portanto, o gênero discursivo resenha, possibilita ao aluno se apresentar como autor, pois é aquele que escreve, emite opinião, faz crítica, discute e apropria-se de seu discurso. Esses posicionamentos são essenciais para se adquirir o domínio dos dispositivos textuais, que serão aplicados no momento da leitura e produção textual.

4 Relato da investigação, suas fases e análise

A investigação sobre o ensino de produção do gênero resenha se classifica como de natureza qualitativa, aplicada, descritiva e propositiva, configurando-se como pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2011). No final da investigação, foi apresentado um Caderno Pedagógico para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de produção do gênero resenha, na educação básica.

O objetivo desta proposta, foi realizado com o intuito de analisar o desempenho dos alunos no processo de produção textual do gênero resenha, com vistas à elaboração de um Caderno Pedagógico com o procedimento da Sequência Didática do referido gênero. O *corpus* foi composto pelos textos dos alunos que foram produzidos em casa, devido a pandemia causada pelo novo coronavírus. E o instrumento de análise foi adquirido através do procedimento da sequência didática, dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Apresentamos, a seguir, as fases da pesquisa.

4.1 Apresentação da situação inicial

Iniciamos essa primeira etapa, apresentando aos alunos o projeto comunicativo que lhes seria proposto. Esclarecemos, então, que eles iriam participar de um trabalho centralizado na escrita e enfatizamos o quão importante seria a participação de cada um deles no processo, cuja proposta era a produção de uma resenha baseada em um filme de animação, e a temática seria a inclusão de pessoas deficientes no meio social e escolar.

Em seguida foi trabalhada de forma breve a definição de gêneros discursivos/textuais, evidenciamos que eles existem de forma diversificada. Logo depois apresentamos a resenha do filme de animação “Vida Maria”. Continuando, abordamos as principais características do gênero que seria trabalhado nas atividades subsequentes.

Na sequência, aconteceu uma discussão, sobre a função social do gênero textual/discursivo citado e os alunos responderam alguns questionamentos, que foram socializados de forma escrita.

Retomamos a resenha “Vida Maria”, realizamos a leitura da mesma e solicitamos que os alunos identificassem as partes que a constituíam, levando-os a reconhecer os elementos constitutivos próprios do gênero em estudo.

É importante ressaltar que, devido a pandemia causada pela novo coronavírus (covid-19), as aulas estão sendo ministradas através de videoaulas, gravadas no programa OBS, e encaminhadas para os alunos através do aplicativo de WhatsApp, no grupo formado para a turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

No segundo encontro, retomamos brevemente os pontos referentes ao gênero resenha debatidos no encontro anterior, e em seguida partimos para a exibição do filme de animação “Vida Maria”. Após finalizar a exibição os alunos teceram comentários sobre a temática abordada.

No terceiro encontro, através de uma aula gravada, foi explanado para os discentes, que eles iriam assistir ao filme Cordas (animação), que está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=zsOTJFWAXGA>. Logo em seguida, os alunos socializaram quais foram as primeiras impressões sobre o filme, e realizaram uma atividade de leitura. Concluído esse estudo, foi exposto para os alunos um roteiro de resenha, que seria um direcionamento para a produção textual, a partir do filme (animação) “Cordas” que foi exibido.

4.2 Produção Inicial

Nesta etapa, como todas as outras, foi aplicada de forma remota, através do aplicativo de WhatsApp, pois as aulas presenciais estão suspensas, devido a pandemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19). Então os alunos produziram, em casa, o primeiro texto, ou seja, o gênero textual resenha, sobre o filme de animação “Cordas”, que aborda a inclusão social de pessoas com deficiência.

Cerca de 17 (dezesete) alunos participaram da aula remota, mas apenas 10 (dez) discentes realizaram a produção inicial (de forma manuscrita), e deram a devolutiva através de registros fotográficos, via grupo de WhatsApp. Esses registros foram todos digitalizados e efetuada as transcrições na íntegra.

A partir dessa produção textual, constatamos o conhecimento que os alunos tinham sobre o gênero textual resenha, obtidos prévia e posteriormente às explicações e direcionamentos que abordamos no decorrer dos encontros retratados. Foi com base nessa primeira produção que foi possível identificar não só as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também o conhecimento que já tinham sobre o gênero e, a partir da análise, elaboramos uma proposta didática para o trabalho com o gênero resenha na educação básica.

4.3 Análise dos dados

É importante ressaltar que, ao realizarmos a análise, fundamentamo-nos, conforme já evidenciamos, nos estudos de Bakhtin (2011, [1972]) sobre os gêneros discursivos. Desse modo, tentamos verificar o conhecimento que os discentes tinham a respeito dos elementos constitutivos do gênero em estudo, como: o conteúdo temático, que equivale ao tema sobre o qual o gênero versa; a estrutura composicional, que diz respeito à forma de organização do texto; o estilo, relacionado às marcas e recursos linguísticos. O autor ainda propõe uma concepção interativa da linguagem, a partir da qual focamos o contexto de produção e recepção dos textos.

Em conformidade com esse enfoque teórico, embasamo-nos na concepção de Antunes (2006, p. 171), que diz: “A língua não é apenas uma questão de gramática. É uma forma de atuação social.” Nessa visão, certificamos, ainda de acordo com a autora, os seguintes conhecimentos, apontados como essenciais para a prática da escrita: os elementos linguísticos,

que equivalem ao léxico e à gramática; os elementos de textualização, referentes às propriedades do texto e a todos os métodos e estratégias de construção da sequência do mesmo; componentes da situação em que o texto ocorre, ou seja, o estudo pragmático do texto.

Ao realizarmos a análise das primeiras produções textuais encontramos alguns problemas, como: dificuldades no que se refere à estrutura do gênero resenha, nos seguintes elementos, autor, descrição, análise da obra e recomendação ou não da obra; nos termos de conteúdo, que consiste em, elaborar o resumo da obra principal, expor ponto de vista, apresentar argumentos favoráveis ou contrários e apresentar coerência nas informações; nos aspectos característicos do gênero – estilo linguístico, que engloba o vocabulário, a sintaxe, o registro linguístico, entre outros aspectos gramaticais; como também, na norma culta – ortografia, ou seja, problemas relacionados à grafia correta das palavras, à concordância nominal e ao uso correto das locuções verbais. A próxima etapa é a apresentação da proposta didática.

4.4 Caderno Pedagógico

O Caderno Pedagógico foi elaborado com vistas à resolução dos problemas encontrados na produção inicial dos alunos de uma turma do Ensino Fundamental Anos Finais. O mesmo está disponível no Repositório Institucional da UFPB.

Assim, essa proposta didática tem a finalidade de socializar os conhecimentos sobre atividades de intervenção que foram desenvolvidas a partir do gênero textual/discursivo resenha, como também dialogar com os docentes, a fim de sugerir atividades que irão oferecer subsídios para sanar alguns problemas apresentados no gênero em estudo e no processo de escrita.

O Caderno Pedagógico é composto por um sucinto referencial teórico e pelas atividades que foram aplicadas na apresentação da situação inicial e atividades propostas, desde a apresentação da situação até a intervenção propriamente dita, nos módulos.

Considerações Finais

Nesta seção, a princípio afirmamos que os objetivos de nossa intervenção foram corroborados. Os resultados alcançados na produção inicial dos alunos confirmaram que a

metodologia selecionada colaborou para que estes reconheçam o gênero resenha a partir de seu funcionamento linguístico-discursivo e de sua função social.

Ressaltamos que não foi possível aplicar todas as etapas da Sequência Didática, pois, em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), as aulas aconteceram de forma remota, através de grupo de WhatsApp; isto nos levou a orientar a produção escrita através de mensagens, o que demandou tempo e muitas dificuldades. Porém, mesmo diante das adversidades, foi possível aplicar parte da intervenção e obter resultados.

Percebemos, baseados no processo de ensino e aprendizagem da escrita, que a determina como uma prática social, que existe a viabilidade de se desenvolver um trabalho mais relevante, mesmo diante das dificuldades evidenciadas pelos discentes nas suas produções textuais.

De acordo com a proposta apresentada pelas Sequências Didáticas, a metodologia utilizada deve ser diferenciada, o que provoca mudança de postura e princípios, na ação pedagógica.

Diante disso, elaboramos um Caderno Pedagógico que, através de uma relação dialógica com os discentes, irá promover intervenções que os levarão a construir os conhecimentos necessários para que eles superem as dificuldades que precisarão enfrentar nas produções de seus textos.

Portanto, gostaríamos de mencionar que a proposta didática trará efeitos para os alunos e permitirá uma reflexão para professores- pesquisadores.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Referências

ANTUNES. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Do francês por Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemática e definição*. In: ____ . *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Os gêneros do discurso*. In: ____ . Estética da criação verbal. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GARCÍA Pedro Solís. Cordas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zs0TJFWAXGA>. Acesso em 15 abr. 2020

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R.; LOSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: parábola Editorial, 2004.

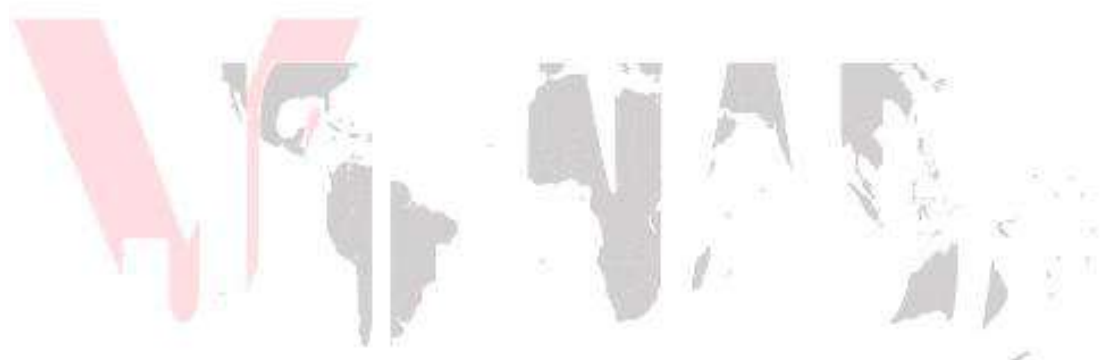
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A, R.; Bezerra, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SOUSA, I. V. Uma abordagem textual-discursiva do gênero resenha. *Afluente*, UFMA/Campus III, v. 2, n. 5, p. 10-26, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/7673/467>>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortex, 2011.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 05 - MEDIAÇÃO
DE LEITURA E DE ESCRITA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS**



V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Apontamentos sobre a leitura do texto literário, em sala de aula, sob a perspectiva da teoria do efeito estético

Marcos Antônio Fernandes dos Santos¹

RESUMO

A princípio, o uso de textos literários no ambiente escolar tem sido alvo de discussões por professores e teóricos, posto que sua utilização ainda se encontra presa a livros didáticos e a metodologias mecanizadas nas aulas de literatura. Tal questão levanta uma falha nas metodologias de ensino atuais. Pensar em literatura é conceber o texto enquanto criação artística e prazer estético. Partindo dessa ideia e entendendo o texto como um tecido de múltiplas significações, é preciso compreender que ele por si só não é capaz de estabelecer a pluralidade que propõe. O leitor, nesse sentido, é parte do texto, porque é ele quem confere sentidos e atualiza aquilo que lê. Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre a leitura do texto literário em sala de aula, sob a perspectiva da teoria do efeito estético, vertente que valoriza o potencial do texto e o papel do leitor como agente que atribui sentido a esse. A metodologia consiste em revisão bibliográfica, caracterizada como análise-crítica, de natureza explicativa. Assim, através do referencial teórico, dialoga-se com a proposta do ensino de literatura, recorrendo também aos documentos oficiais que normatizam o ensino no país. Através da reflexão, evidenciou-se que entender a literatura enquanto estética é fundamental para se chegar a uma abordagem que valorize o trabalho em sala de aula. Quando o sujeito sente que a leitura literária é um ato repleto de significação e que ele é parte indispensável dessa atividade, o hábito e o prazer da leitura se tornarão frequentes e efetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Texto literário; Recepção; Sala de aula.

1 Introdução

A princípio, o uso de textos literários no ambiente escolar tem sido alvo de discussões por professores e teóricos, posto que sua utilização ainda se encontra presa a livros didáticos e a metodologias mecanizadas nas aulas de literatura. Tal questão levanta uma falha nas metodologias de ensino atuais. Pensar em literatura é conceber o texto enquanto criação artística e prazer estético. Partindo desse ponto de vista e entendendo o texto como um tecido de múltiplas significações, é preciso compreender que ele por si só não é capaz de estabelecer a pluralidade que propõe. O leitor, nesse sentido, é parte do texto, porque é ele quem confere sentidos e atualiza aquilo que lê.

Ele é capaz de inferir informações e agregar valores, sempre a partir de sua experiência com o texto, sendo esse uma construção “integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (ISER, 1996, p. 13). A escrita contemporânea,

¹ Doutorando em Letras (Estudos Literários), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Bolsista CAPES. Contato: marcosantos@professor.uema.br

especialmente, tem se mostrado rica em experiências, sendo o leitor um espelho que reflete a leitura literária que representa o outro, ele mesmo e o mundo.

A teoria do efeito estético, que faz parte de uma abordagem dos estudos em recepção literária, será a principal via para a metodologia de ensino aqui proposta, uma vez que os pressupostos elencados pelos estudos da recepção nos auxiliam a entender os mecanismos presentes no texto, que possibilitam a interação entre leitor e texto literário. O fenômeno da recepção acontece de formas variadas e está relacionado principalmente à unicidade de cada experiência de leitura, que será determinada, essencialmente, pela natureza do sujeito leitor. Sendo múltiplo em suas experiências e percepções, cada leitor desvenda o literário de forma particular. É certo que quanto maior for a experiência de leitura, maiores serão as possibilidades de expansão e compreensão do texto literário.

O envolvimento do ensino de literatura com as teorias da recepção constitui uma possibilidade efetiva de formação de leitores e de reformulação na concepção de ensino de literatura. A proposta é pertinente porque permite que docentes e estudantes compreendam a verdadeira essência do texto literário, bem como de seu funcionamento, percebendo as estruturas que o constituem e como elas são responsáveis pela atribuição de sentido ao texto.

Entender a literatura enquanto estética é fundamental para se chegar a uma abordagem que valorize o trabalho em sala de aula, promovendo a expansão, para novos horizontes, de práticas de leitura que sensibilizem os leitores a verificarem o potencial que a obra literária possui. Quando o sujeito sente que a leitura literária é um ato repleto de significação e que ele é parte indispensável dessa atividade, conseqüentemente o hábito e o prazer da leitura se tornarão frequentes e afetivos. De tal forma, o trabalho do professor também é facilitado e satisfatório, pois sua prática pedagógica certamente refletirá para além dos muros da escola, se concretizando nos mais diversos espaços e na vida social.

Na teoria, a abordagem do texto a partir da perspectiva do estudo dos gêneros textuais está prevista nos documentos oficiais, o que garante maiores possibilidades de compreensão sobre a utilização da língua e dos fenômenos que a envolvem, em seus mais diversos contextos. Por outro lado, o que acontece, na prática, é a manipulação equivocada e a simplificação dos conceitos e dos gêneros textuais, que costumam ser abordados através de sequências didáticas descontextualizadas que prejudicam o ensino, em especial, da leitura literária. Dessa maneira, a proposta metodológica que se propõe para o trabalho com a literatura pode contribuir com o

ensino de literatura que se desenvolve na instituição, e conseqüentemente, com a formação de leitores críticos, capazes de compreender o ato de leitura e suas implicações.

2 Contextualizando a proposta do ensino de literatura sob o viés da recepção do texto literário

As práticas de leitura constituem uma discussão importante e constante no contexto social e escolar. No entanto, práticas que sejam efetivas para a formação de leitores ainda são necessárias, especialmente aquelas que envolvem a leitura do texto literário, tendo em vista as próprias indicações dos documentos oficiais que norteiam o ensino no país. A leitura contribui para formação social dos indivíduos nas instituições de ensino, no entanto, em muitos casos, ainda se verifica que suas estratégias não estão sendo empregadas de maneira efetiva, consistindo em práticas mecânicas de decodificação que não satisfazem os objetivos a serem alcançados.

Em nossa sociedade atual, embora os jovens tenham contato com diversos textos literários, é normal que inicialmente eles sintam dificuldades em compreender a carga semântica e os elementos que os constituem, causando um certo estranhamento por parte do leitor iniciante, que porventura possa não ter desenvolvido uma base sólida de conhecimentos literários ao longo de sua educação. A leitura regular de textos no ambiente escolar, por exemplo, possibilita ao leitor uma experiência de sensibilização, ou seja, ele será capaz de se envolver com o texto, tornar-se parte do mesmo e questioná-lo, pois carrega consigo outras leituras que contribuirão favoravelmente para a sua compreensão.

Para Neide Rezende (2013), a literatura em sala de aula precisa “ir do ensino de literatura para o de leitura literária, quando o objeto do ensino da literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula” (REZENDE, 2013, p. 13). Nesse sentido, é preciso, assim, considerar a experiência de cada estudante com o texto literário, considerando as singularidades de ambos e os efeitos provocados pela leitura, que é particular em cada leitor. Para tanto, é importante que o professor também seja um leitor conhecedor de textos literários e das teorias que sustentam seu estudo, como é o caso, por exemplo, das teorias que discutem sobre a recepção literária. O problema visualizado na forma como o ensino de literatura

acontece, na maioria dos casos, diz respeito à sua descontextualização e à não exploração da dimensão estética dos textos.

Como forma de superar os velhos problemas existentes na prática pedagógica do professor de literatura e na prática da leitura literária na escola, a presente proposta sugere que a relação entre a teoria da Estética da Recepção e a educação literária pode ser um ponto fundamental para o êxito nas práticas de leitura literária em sala de aula e para mudanças nas tradicionais concepções de ensino de literatura. Essa percepção, no Brasil, é amparada por alguns documentos oficiais, como é o caso das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa, elaboradas pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná, que indica que:

[...] o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (PARANÁ, 2008, p. 58)

Assim, sob essa perspectiva, os apontamentos realizados se propõem a pensar respostas para questionamentos como: a leitura, em sala de aula, abordada sob o viés da recepção (teoria do efeito estético) pode ser uma importante via de transformação para o ensino de literatura e de aproximação do texto com o estudante? No que diz respeito à formação de leitores, quais são as possíveis experiências dos estudantes com o texto literário e suas posições diante do preenchimento de vazios existentes nele? Ou ainda: A adoção do Método Recepcional como instrumento metodológico para a leitura do texto literário é compatível com o contexto educacional em questão? Assim, faz-se necessário refletir sobre essas questões.

3 Teoria do efeito estético e leitura literária

O texto literário é um objeto que se coloca diante de nós com uma rede de enigmas que aprofundam cada vez mais a necessidade de compreensão da leitura, que não se encerra nas linhas projetadas pelo texto. A literatura enquanto arte se expressa através da comunicação que estabelece com o outro, sendo capaz de criar raízes que perfuram os limites da escrita e

ultrapassam para a consciência do sujeito que exerce a leitura. De tal maneira, é uma via de mão dupla que pressupõe a relação recíproca entre objeto e sujeito, sendo, o ato de leitura, capaz de provocar efeitos que atuam na percepção pela qual passa o leitor.

Por se tratar de uma atividade complexa e permeada de subjetividades, a teoria literária carece de pressupostos que sustentem e forneçam possibilidades para a compreensão da percepção sobre a leitura literária. É necessário entender sobre os mecanismos envolvidos por trás da significação de um texto de literatura e a maneira como o leitor está inserido nesse processo. Essa necessidade já veio sendo percebida pelos teóricos da literatura desde o século passado, que se debruçaram a investigar e compreender os mecanismos que envolvem a leitura literária e as contribuições do leitor em tal processo.

Teóricos como Roman Ingarden (1979), Wolfgang Iser (1996), Umberto Eco (2008) e Jean-Paul Sartre (2004) estão entre os envolvidos nos estudos realizados até hoje sobre compreensão da leitura literária e, dessa forma, a compreensão existente sobre esse fenômeno está fundamentada principalmente sobre eles. Iser, por exemplo, em sua obra *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético* (1996), faz uma reflexão sobre a estética e o efeito da recepção. A relação que o autor estabelece entre texto e leitor é indispensável para que se entenda como uma obra se comunica com quem a lê. Tanto Iser quanto os demais teóricos dessa linha elucidam sobre o fato de que a leitura é um processo complexo e que o leitor é parte indispensável para o desvendamento dos significados que ela possibilita.

Os conceitos propostos por teorias tais como a do efeito estético, também não são simples de serem assimilados, pois é necessário, inclusive, repensar as práticas tradicionais de leitura. Interessante também é notar que as percepções dos teóricos, mesmo que divergentes em alguns pontos, se complementam e, juntas, compõem um todo que fornece bases para o entendimento sobre a leitura literária. Iser (1996) é certamente o teórico que mais contribuiu para a compreensão do ato de leitura, sendo importante, ainda, destacar o fato de que ele fora muito influenciado pelos estudos de Ingarden (1979). Sua teoria analisa os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura. Para ele, o papel da leitura literária é o de elevar o papel da consciência em busca de significados, de maneira a ampliar as possibilidades de comunicação entre texto e leitor.

Diante de tal perspectiva, o texto literário é entendido como uma estrutura ampliada, repleta de caminhos que se colocam como sugestões dispostas por toda a construção textual. Essas sugestões funcionam como artifícios para a fruição das possibilidades de leitura e que

despertam a imaginação do leitor. Logo, os significados resultantes do ato de leitura apenas podem ser extraídos como imagens, não exigem explicação, mas provocam efeitos que podem ser experienciados pelo sujeito. Em sua teoria do efeito estético, Iser (1996) formula a ideia que conceitua de leitor implícito, que caracteriza aquele tipo de leitor que atua como uma espécie de atualizador daquilo que lê, sendo capaz de conferir sentidos, inferir informações e agregar valores, sempre a partir de sua experiência com o texto.

Retomando a ideia inicial sobre os estudos a respeito da recepção, é importante destacar que eles ganham um destaque maior a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança. Em aula inaugural, o crítico ministra a palestra, com o título de *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?* O ponto de partida da teoria proposta por Jauss, nesse sentido, consiste em poder resolver o conflito existente, dentro da história da literatura, sobre os aspectos que dizem respeito ao lugar da recepção e os efeitos da leitura do texto literário, uma vez que tanto marxistas quanto formalistas não conseguiram situar o leitor em uma posição confortável e justa.

Andrade (2011, p. 77) comenta que “Jauss deu ênfase à estética, sendo de fundamental importância recobrar a historicidade do movimento; já Iser trabalhou com o efeito, sendo o foco estabelecer o tipo de interação que a obra mantém com o leitor durante a leitura”. É por esse aspecto que Iser distingue sua proposta daquela defendida por Jauss, e por isso se faz indispensável para o aprofundamento nas questões que dizem respeito à compreensão da leitura literária, reafirmando a importância e o lugar do leitor diante da leitura, como já destacado por aquele:

(...) o papel do leitor se define como estrutura do texto e como estrutura do ato. Quanto à estrutura do texto, é de supor que cada texto literário representa uma perspectiva do mundo criada por seu autor. O texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado. (ISER, 1996, p. 73)

Umberto Eco, escritor e linguista italiano, também se debruçou sob a perspectiva a partir da qual a estética da recepção sugere a relação autor-texto-leitor. Atento ao valor dos interlocutores diante de uma construção textual, o teórico destaca que o sentido daquilo que é lido não está única e necessariamente apenas no texto, mas é construído através da relação intrínseca entre esses três aspectos que envolvem a recepção.

O texto tem seu sabor e ele precisa ser degustado. Tal metáfora define a necessidade de que a prática de leitura seja realizada de maneira que o leitor possa sentir prazer ao ler. O prazer a que nos referimos diz respeito principalmente à exploração das possibilidades que o texto traz, ao mergulho profundo entre as palavras e nas entrelinhas existentes entre elas. A finalidade maior da leitura é certamente a busca da satisfação e emoção experimentada diante de tal exercício. A descoberta dos horizontes contidos no texto é uma das principais formas de se ter uma experiência que ultrapasse a leitura superficial.

Roland Barthes, em sua obra *O prazer do texto*, define o que ele denomina de 'texto de prazer', como sendo "aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura" (BARTHES, 1996, p. 21-22). Especialmente no que toca à questão cultural, o texto que comunica é aquele que possui ao menos algum elo em comum com o leitor, já que o processo também prevê uma expectativa que espera uma resposta. Para Jean Paul Sartre, a leitura implica previsão e espera, compreende tentativas de pressupor o sentido das frases antes de terminar de lê-las, antever os rumos da narrativa, sem a espera, sem o desconhecimento do que virá, não há a sensação de que a obra é "inesgotável e opaca, como as coisas" (SARTRE, 2004, p. 39).

Desvendar os sentidos das palavras e perceber a diversidade de significações do texto literário é essencial para o prazer do texto. Para tanto, o próprio texto dispõe de aspectos que são fundamentais para que o leitor seja parte integrante da leitura, atualizando as possibilidades fornecidas por ela. Citando Ingarden, Iser comenta um aspecto importante que defende em sua teoria e que se mostra fundamental para a compreensão do texto literário moderno e suas possibilidades de leitura. Ingarden acidentalmente observa que a literatura moderna é problemática com suas "incompreensibilidades muitas vezes declaradas, em certa medida programáticas", para as quais não é capaz de encontrar uma verdadeira entrada (ISER, 1978, p. 99).

A obra literária é concebida como uma estrutura intencional que funciona como um jogo onde as peças precisam ser montadas e a participação do leitor é fundamental. Ele precisa ser um investigador e ter um olhar atento para as dicas que o texto traz e, inclusive, aos não ditos, às indeterminações, conforme apontou Ingarden. O autor indica que especialmente as obras literárias modernas apresentam a problemática da "incompreensibilidade", que, na verdade, não representa de fato um problema, mas novas possibilidades de leitura, que acarretam em aprofundamento e complexidade do texto.

A partir de tal concepção, pode-se concluir também que a obra literária é, em princípio, inacabada e exige progressiva complementação de sentidos à medida em que o leitor avança no texto. Sobre essa estrutura, Ingarden dispõe que:

os esquemas predeterminados dos aspectos são durante a leitura sempre completados e preenchidos por diversos pormenores que propriamente não lhes pertencem e que o leitor tira dos conteúdos de outros aspectos concretos outrora vividos. [...] é inteiramente impossível que o leitor atualize exatamente os mesmos aspectos que o autor quis previamente determinar através da estruturação da obra. Aqui mostra-se de novo que a obra literária é uma produção esquemática. Para compreendermos isto é preciso [...] não a confundir com as concretizações singulares que surgem nas leituras individuais. (INGARDEN, 1965, p. 289)

A proposta formulada por Ingarden envolve aspectos muito próximos do que Iser também propõe. Contudo, as ideias divergem e isso pode ser observado, por exemplo, na ideia de que os lugares indeterminados precisam de complementação num processo não-dinâmico, que não considera a afetividade imagística da representação produzida pelo leitor com base na estrutura verbal, o que não acontece com os lugares vazios, propostos por Iser. Os lugares vazios que resultam da indeterminação do texto, assim, possuem outra função. Para Iser:

Os lugares vazios indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo. Mediante eles, assinalasse a possibilidade de ligação de seus segmentos, possibilidade não explicitada pelo texto. (ISER, 1996, p. 126)

Os lugares vazios funcionam como uma ponte de conexão entre as partes do texto, que aparentemente não encontram ligação e, além disso, possibilitam ao leitor que ele participe do ato de leitura de forma a atualizar os espaços vazios deixados intencionalmente ou não pelo escritor. Tal estrutura é responsável, assim, por permitir a atividade do leitor diante do texto, que exige que ele seja parte integrante e indispensável para as possibilidades de leitura. A teoria do efeito estético proposta por Iser veio provocar reflexões e profundas mudanças na forma como a estrutura textual de uma obra literária era concebida, ampliando, assim, ainda mais o objeto artístico que a literatura entrega ao homem.

4 A literatura e sua recepção em sala de aula

A literatura deve ser apresentada aos alunos através de leituras que os estimulem a se tornarem admiradores da mesma, sendo que essa atribuição deve ser consolidada pela escola. É conveniente que a escola siga estratégias de ensino de literatura com base em práticas que valorizem a recepção do texto literário, de maneira que o diálogo construído entre o aluno e as leituras realizadas o conceda uma experiência enriquecedora, efetivando o prazer estético do texto.

A literatura não é apenas um emaranhado de textos e obras que o tempo consagrou, é também aquilo que existe no dia a dia na escola, que acontece desde a educação infantil. Na prática da leitura literária, é necessário que o docente motive o aluno a expressar suas emoções, a experiência pessoal, os efeitos provocados pelo texto, conforme aponta Magalhães:

A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras. Em outras palavras, a experiência estética (como condição de compreender o sentido e importância social da arte) vivenciada na leitura de obras literárias aguça a imaginação, a sensibilidade e, pela catarse (experiência comunicativa básica da arte; o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação) apura as emoções, além de promover a construção de conhecimentos, atitudes morais e éticas, ou seja, a literatura contribui, de fato, para a formação da cidadania, justificando, portanto, a sua necessidade no currículo escolar. (MAGALHÃES, 2009, p.153)

É fundamental que a escola e o professor disponham de metodologias adequadas ao trabalho com textos literários, e não se restrinjam apenas aos livros didáticos, pois, segundo Zilberman (2010), o ensino pautado nesta perspectiva reifica a cultura de que estudar literatura não é prazeroso, isto é, muito se ouve sobre a insatisfação do aluno em relação a determinadas leituras, mas o que tem sido ensinado em grande parte das aulas de Língua Portuguesa, especialmente em se tratando do trabalho com a literatura, não tem sido capaz de mudar essa realidade.

A abordagem do texto literário na sala de aula precisa ser aberta. A interpretação do texto deve ser entendida como um exercício colaborativo entre texto e leitor, momento em que

este sente necessidade de refletir a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação ao diálogo que foi estabelecido entre ele e o texto.

Segundo Rangel (2003, p. 137-138), “a formação do leitor literário visa formar um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”. Sendo assim, o contato que o aluno tem com leituras realizadas em algum momento de sua vida, deverá ser um ponto chave para a concretização de um ensino de literatura mais efetivo.

Esse contato deve ser estimulado e mediado pelo professor, e continuado em sociedade. Aproximar o aluno dos livros, seja através da biblioteca da escola, projetos direcionados à leitura literária ou em momentos de leitura na sala de aula, é de suma importância. Para isso, é necessário que as escolas tenham um acervo diferenciado e vasto, para que os discentes façam suas próprias escolhas, podendo realizar diferentes leituras, interferências, e, assim, por conta própria, tomar gosto pela leitura literária. De tal modo, provavelmente, a literatura encontrará espaço na vida de adolescentes e jovens. Diante disso, é preciso desenvolver formas diversificadas de acesso, para que todos tenham direito e apreço pela literatura. Para Rildo Cosson:

Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensina a ler. Os livros, como fatos, jamais falam por si mesmos. Quem os fazem falar são mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcionasse como tal, convém ser explorada de maneira adequada. (COSSON, 2011, p. 26-27)

Cosson ressalta a importância do ensino de literatura e da escola como ambiente que o estudante dispõe para interagir com essas leituras. Importante é o reconhecimento de que, querendo ou não, a leitura fora da escola está fortemente relacionada a como ela é ensinada nas escolas. A literatura é uma manifestação artística que tem como matéria prima a palavra, assim sendo, seu ensino consiste em explorar o potencial da palavra escrita.

A vivacidade de uma obra é oferecida ao leitor através da influência mútua entre sujeito produtor e sujeito consumidor, sendo este último quem a atualiza e intensifica suas instâncias expressivas, como recomenda Zilberman, em *Estética da recepção e história da literatura* (1989).

Assim sendo, torna-se indispensável na prática pedagógica, a relação com o texto literário na íntegra e a leitura individual, desprendida de qualquer ideia impositiva, bem como de qualquer apreensão meramente conteudista.

O professor, sendo agente mediador desse contato, deve promover possibilidades de que os leitores dialoguem com os textos. Para Jauss apud Zilberman (1989, p.34) “[...] por mais renovadora que seja, cada obra não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo, predispõe seu público por meio de indicações, sinais evidentes e indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos [...]”, sinais que farão ao leitor reagir individualmente a um texto, tornando a leitura um ato social e individual.

Considerações finais

O ensino de literatura e a leitura literária, com ênfase para a sua realização em sala de aula, constituem atividades indispensáveis para a formação humana, uma vez que o contato com a literatura amplia a sensibilidade, a percepção sobre a vida e sobre o outro, desenvolve a empatia e possibilita capacidade de percepção sobre diferentes momentos da história e da cultura, tanto a nível universal, nacional e local. Esses textos são objetos estéticos capazes de influenciar e transformar o leitor, mobilizando-o a experienciar novas e outras experiências que a vida por si só não possibilita ou não dá conta. Nesse sentido, a literatura deve ser um direito universal, porque está diretamente relacionada com a vida e com a formação da personalidade.

Se a arte literária é ampla e complexa, a leitura desses textos também corresponde a um exercício que necessita de reflexão, para que possa ser compreendido em sua profundidade. A abordagem do texto literário, seja quando ensinado em sala de aula ou em outras situações, precisa sempre partir da perspectiva estética, pensando o texto como potencial, e que ele precisa do leitor para que possa se realizar. Os estudantes/leitores devem ser apresentados aos textos de maneira a despertá-los para a pluralidade de sentidos presentes neles, os quais resultam de uma complexa rede de elementos constituintes do literário, que interagem para a compreensão do todo.

Assim, reconhecer a arquitetura, aquilo que é próprio do texto literário, é um dos caminhos mais produtivos para a abordagem da literatura, uma vez que quando se compreende a natureza do objeto, pode-se lidar com ele com propriedade, bem como se torna mais provável a criação de vínculos afetivos com ele. Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura de literatura

pode ser um desafio, mas que, no entanto, pode ser superado, e a estética da recepção tem trazido reflexões importantes para pensarmos o lugar do texto e do leitor diante do ato de leitura. Partindo desses pensamentos, podemos rumar em direção à formação de leitores críticos e superar antigas concepções sobre a presença da literatura na escola e na vida.

Referências

- ANDRADE, Cirlene da Silva. *Dialogismo e recepção estética na obra de Maria de Fátima Gonçalves Lima*. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas. 2012.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- INGARDEN, Roman. *A Obra de Arte Literária*. 2. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulkenbian, 1979.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, 1 v.
- JOUBE, Vincent. *A Leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Edunesp, 2002.
- MAGALHÃES, H. G. D.; BARBOSA, E. P. S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (Org.) *Pesquisa & ensino de língua materna: diálogos entre formador e professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2007.
- RANGEL, E. O. Letramento literário de livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A. (et al). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, CEAL/FaE/UFMG, 2003.
- REZENDE, N. L. de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SARTRE, J.-P. *O que é a literatura*. 3ª ed. Editora Ática: São Paulo, 2004.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010.

Literatura, cultura popular e vivência juvenil: uma experiência de formação do leitor literário, promovida pelo projeto Nas asas da Leitura

Chrisllayne Farias da Silva (UEPB)¹

Kalina Naro Guimarães (UEPB)²

RESUMO

O trabalho com a formação de leitores literários na escola tem sido tema de muitos estudos que buscam contribuir para o aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos. Pesquisas da área têm colaborado para o desenvolvimento de experiências literárias e debates que têm como eixo principal o leitor enquanto sujeito sócio-histórico, cultural e político que age no e a partir do texto, permitindo um diálogo crítico consigo mesmo e com o mundo. Nessa direção, apresentamos uma experiência com a leitura literária realizada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Cidadã Integral Itan Pereira, localizada na cidade de Campina Grande – PB. A pesquisa-ação dialoga com as perspectivas teóricas de Ayala e Ayala (2006), Bondía (2003), Candido (2000), Cosson (2019, 2020), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Ferrarezi (2017), Jouve (2013), Kelafás (2012), entre outros autores. O processo de leitura foi construído a partir da exploração do conto *Na Véspera de São João*, da escritora paraibana Jadna Alana (2021), através de atividades como leitura oral, debate sobre algumas temáticas suscitadas na narrativa, dramatização de trechos do conto, exploração do gênero entrevista, e visita da escritora à escola. Os resultados demonstram que, privilegiando o diálogo da literatura com as vivências dos estudantes e com a cultura popular, a apropriação do texto literário pelos alunos tornou-se mais efetiva, na medida em que eles compartilharam sentidos, experiências e interesses por meio das ações desenvolvidas pelos mediadores do projeto “Nas asas da leitura”.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação da leitura literária; Formação do leitor; Experiência; Cultura popular.

Nacional de Línguas e Linguagens

&

1 Introdução

O trabalho com a formação e o aprimoramento de leitores literários, para além do espaço escolar, tem sido pauta de muitos estudos e pesquisas que buscam considerar o aluno-leitor enquanto um sujeito político constituído socio-historicamente. Por isso, ele deve ser considerado no ato da leitura como agente na produção de novas significações sobre o texto, uma vez que a construção da obra literária, enquanto processo, se dá nas relações dialógicas entre os escritores e leitores.

Porém, os dados³ referentes aos índices de proficiência em leitura, em sua maioria, demonstram que a democratização do acesso à leitura literária e o desenvolvimento de alunos-

¹ Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e integrante do projeto de extensão Nas Asas da Leitura. E-mail: chrisfariassilva@gmail.com;

² Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, é coordenadora do projeto Nas Asas da Leitura. E-mail: kalinaro@servidor.uepb.edu.br.

leitores têm enfrentado muitas dificuldades⁴ no espaço escolar, sobretudo com a falta de investimento em políticas públicas que favoreçam a leitura como: bibliotecas equipadas e efetivamente ocupadas por leitores, a partir de projetos de leitura que se desenvolvam como política e prática educativa da própria escola e não como ações isoladas e pontuais; horários, garantidos no currículo escolar, destinados às leituras literárias; motivação por parte de alunos e professores com a leitura, enquanto trabalho linguístico-textual-discursivo, cultural e político, com fins ao exercício da plena cidadania; a abordagem das artes e da literatura, em particular, como linguagem estética, mas também como modo de captação crítica do mundo e das representações que o nomeiam, sendo, portanto, essencial à formação do leitor autônomo, que se apropria do que leu incorporando-o à sua experiência e conhecimento.

Enquanto os governos não fazem adequadamente o seu papel de prover uma política de leitura e uma educação pública de qualidade, estudos realizados no ambiente acadêmico, cada vez mais, se interessam em pesquisar as práticas pedagógicas que embasam o ensino e a mediação da leitura na sala de aula, possibilitando, assim, o desenvolvimento de novas e diversificadas metodologias capazes de contribuir com a democratização da leitura literária e de aprimorar a competência leitora.

Nessa perspectiva, o projeto Nas Asas da Leitura, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e ao Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tem como principal objetivo oferecer ações que democratizem a leitura literária especialmente no espaço escolar, conduzindo abordagens com o texto literário a partir de escutas, discussões e práticas que possibilitem experiências estéticas e culturais com poemas, contos, crônicas, entre outros gêneros. Outras ações acerca da experiência literária também são desenvolvidas pelo projeto, como oficinas, minicursos, eventos, saraus literários, entre outras vivências compartilhadas com a comunidade. Além disso, o projeto possibilita, aos graduandos, a articulação entre a teoria e a prática de leitura e estudos literários na vivência na sala de aula, e, conseqüentemente, a formação de um professor-mediador – que, em vez de transmitir análises prontas sobre os textos, estimula e discute criativamente a leitura literária, provocando seus alunos a compreensões cada vez mais profundas, tendo em vista a recepção textual inicial destes estudantes.

³ Apenas 52% dos brasileiros. Quanto à motivação da leitura, somente, 38% leram o último livro de literatura por gosto. É o que revela os dados da 5ª edição da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* organizada por Zoara (2021).

⁴ Acerca destas dificuldades, recomendamos os subcapítulos *Por que o Brasil lê tão pouco?* e *Biblioteca que não existe*, de Ferrarezi Jr. (2017).

Neste trabalho, temos o intuito de discutir acerca da leitura literária no espaço escolar através de um recorte⁵ de uma experiência realizada com 29 alunos de uma turma de 7º ano, da Escola Cidadã Integral Itan Pereira, localizada na cidade de Campina Grande – Paraíba. As ações selecionadas para debate dizem respeito à mediação de leitura desenvolvida com o conto *Na Véspera de São João*⁶, da escritora paraibana Jadna Alana (2021), que apresenta, sobretudo, a cultura popular, além de temáticas acerca da amizade e alteridades. A abordagem ocorreu por meio de um planejamento prévio no qual algumas atividades foram pensadas com o propósito de criar condições para que os alunos se apropriassem do texto de modo criativo e reflexivo. Algumas dessas ações foram: rodas de leituras; dramatizações; apresentações em um Sarau Literário⁷; trabalho com o gênero entrevista, que propiciou o conhecimento desse tipo de texto; e o contato com a escritora que, em visita à escola, pôde observar, *in loco*, a recepção do conto de sua autoria pelos alunos.

Dessa maneira, buscamos refletir sobre as ações desenvolvidas pelos mediadores de leitura com o conto em tela, pretendendo atender aos seguintes objetivos específicos: a) apresentar como se deu o processo de interação dos alunos com o conto *Na véspera de São João*, a partir das ações que foram sugeridas; b) refletir sobre a importância da mediação pedagógica na atividade de leitura; c) demonstrar, pelos resultados obtidos, que a experiência de leitura contemplou a fruição e a reflexão do conto, desenvolvendo, assim, condições para a formação de alunos-leitores.

Dessa maneira, trata-se de uma pesquisa-ação interessada na observação, mas, principalmente, na discussão crítica das ações realizadas pelo grupo com fins a contribuir com a promoção de uma abordagem adequada da leitura literária na sala de aula. Como afirma Thiollent (1986, p.16), “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.”, de modo a interferir na realidade observada.

Para fins de organização, o artigo está estruturado da seguinte forma: nos tópicos dois e três, encontramos os referenciais teóricos que embasam as discussões deste artigo, tais como

⁵ Trata-se de cinco encontros (totalizando 10 aulas de 50 min.) efetuados durante os meses de setembro e outubro de 2019, embora o acompanhamento da turma pelo projeto já estava ocorrendo desde abril do referido ano.

⁶ O conto *Na Véspera de São João* foi cedido pela autora Jadna Alana para o trabalho em sala de aula com os alunos (nesta época, o texto ainda estava *no prelo*). A autora dedica-se à escrita de obras de fantasia e aventura e já publicou, até o momento, sete livros, com destaque para *A princesa de Onix* (2017), e *Riacho de Jerimum* (2019).

⁷ O Sarau Literário Banquete Literário: uma degustação amorosa, reuniu trabalhos com a leitura literária desenvolvidos durante o ano de 2019 na escola e em outros espaços sociais. Os alunos sujeitos da experiência aqui relatada participaram do evento lendo poemas e dramatizando o conto *Na véspera do São João*.

Candido (2000), que discorre sobre o direito à literatura e a sua importância para a humanização do sujeito. Acerca do trabalho com a leitura literária na sala de aula e as metodologias do ensino de literatura, baseamo-nos em Cosson (2019, 2020), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Ferrarezi (2017), Jouve (2013), entre outros. Por fim, no quarto tópico, apresentamos os resultados e discussões do nosso trabalho, trazendo considerações teóricas pontuais sobre a cultura popular, a partir de Ayala e Ayala (2006).

2 O aluno-leitor na abordagem do texto literário

O acesso à literatura não se trata, somente, de promover o ensino da literatura no espaço escolar, pois consideramos que essa experiência não deve restringir-se ao espaço formal de aprendizagem. Ao considerar que a experiência estética advinda das obras literárias se faz presente em diversas formas (gêneros da cultura oral, popular e letrada), em diferentes espaços, Candido afirma que a literatura "[...] no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito." (CANDIDO, 2000, p. 177).

Entretanto, a experiência com a literatura ainda é escassa em nosso país. Muitas famílias não participam ativamente da cultura letrada, tendo em vista, sobretudo, a sua situação socioeconômica e a defasagem no nível de escolaridade. Mesmo nas escolas, espaço privilegiado para o acesso à leitura literária, a situação não parece muito animadora. Primeiro, por uma questão estrutural, já que as bibliotecas escolares, quando elas existem, são, muitas vezes, pouco equipadas ou sem projetos de leitura definidos. Segundo, por uma questão metodológica, pois na abordagem escolar o texto literário é frequentemente retirado do seu propósito maior: o de possibilitar a experiência da leitura. Sendo utilizado como pretexto para a aprendizagem de conteúdo, o ensino se pauta, não raro, na historicização das escolas literárias, na biografia e/ou bibliografia do autor, entre outros assuntos, inclusive, fora do domínio da literatura.

Também é preciso considerar que a própria disciplina de literatura já é impactada por diversas dificuldades, que vão desde a ausência de políticas públicas para a construção e restauração de bibliotecas escolares, até a constituição de currículos que não estabelecem uma carga horária compatível com a importância da leitura literária. É, sobretudo, um desafio diário de

toda comunidade escolar possibilitar que a democratização da leitura literária seja realizada efetivamente, tendo em vista tantos obstáculos.

Contra o ensino da literatura centrado na mera informação sobre a composição estético-formal, contexto histórico e estético, entre outros usos que fazem pouco caso da leitura efetiva da obra pelo leitor, consideramos a abordagem do literário pautada na experiência subjetiva e única com o texto uma perspectiva importante para nortear o trabalho com a leitura literária na escola.

Por experiência, consideramos o entendimento de Bondía (2002): é algo que toca e acontece para o sujeito, por conseguinte, não é uma apreensão objetiva do externo, mas a captação subjetiva deste, de modo a integrar o novo olhar daquele. Para viver a realidade como experiência é preciso “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (BONDÍA, 2002, p. 24). Dessa maneira, a experiência contrapõe-se à produtividade frenética do conhecimento técnico, possibilitada pelo processo científico. A experiência é, acima de tudo, o espaço de contato consigo mesmo e com o outro, que transforma e constitui parte de quem se torna.

Considerando esta compreensão do termo experiência, Kefalás (2012) propõe reunir este conceito à leitura de textos literários, diferenciando a linguagem da experiência e a experiência literária. A linguagem da experiência está em constante movimento de um encontro consigo; é na verdade, uma linguagem orientada pela subjetividade, na qual o texto é percebido em sua transformação como espaço de constante maleabilidade, haja vista as “intromissões” do leitor. Para a autora, o sujeito da experiência se permite vivenciar o texto literário de modo que este integre seu ser, ao mesmo tempo que o sujeito, pelo processo dialógico constituído na leitura, também acaba interferindo no texto: “O ato de ler, nesse sentido, é visto como lugar de transformação do sujeito, como uma prática que não pode ser descolada da experiência.” (KELAFÁS, 2012, p.30).

Portanto, a posição defendida neste trabalho é a noção de que a prática de ensino com os textos deve pretender a experiência literária para oportunizar o acesso contextualizado à leitura literária de modo que o leitor dela se aproprie, sendo tocado e movido, assim, por essa experiência. Conforme defende Dalvi (2013), a literatura não é algo que deve ser ensinado, na mesma acepção do que ocorre com outros componentes curriculares, mas, principalmente, deve ser lida e vivenciada pelos próprios sujeitos leitores.

Sendo assim, a leitura literária, no contexto da educação, deve aproximar-se da prática de leitura das obras verificada fora do espaço escolar, na qual a subjetividade e as experiências de mundo do próprio leitor são fundamentais para a construção dos sentidos do texto. Jouve (2013) defende que a subjetividade do aluno seja crucial na abordagem com o texto literário, em que "cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas retornar a si. [...] é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta." (JOUVE, 2013, p.54). Sendo assim, a leitura não deve ser um ato visto apenas para fins de saber sobre o mundo que nos rodeia, mas, principalmente, possibilitar que nos aprofundemos sobre nós mesmos a partir da dimensão estética e afetiva que o texto permite vivenciar, de compreender as nossas próprias individualidades e particularidades.

Dessa maneira, se não há leitura literária sem a intervenção do leitor, é evidente que devemos considerar o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem na escola. Rezende (2013) demonstra que, apesar da resistência do currículo às mudanças, é possível perceber certa substituição da expressão "ensino de literatura" pela "prática de leitura literária". Ela continua: "trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno." (REZENDE, 2013, p.106, grifo do autor). Portanto, a questão não é apenas de mudança de nomenclatura, mas de perspectiva teórica sobre a literatura na sala de aula. Nessa ótica, o aluno, que traz consigo uma bagagem cultural, social e política-ideológica, é valorizado, enquanto sujeito indispensável no processo de ler, e sua experiência é aproveitada como ponto de partida e como um dos agentes do diálogo a ser estabelecido com a obra literária.

Assim sendo, a perspectiva sobre a qual a leitura literária deve ser desenvolvida na escola corresponde ao percurso dialógico entre o texto e o leitor. É somente pela relação dialógica que se torna possível construir sentidos para o texto. Nessa direção, o aluno-leitor ocupa um papel importante, pois é especialmente a subjetividade deste sujeito que movimentará a experiência literária. Do mesmo modo, o professor-mediador também é fundamental nesta abordagem de ler a literatura mais autonomamente, interagindo com os sentidos específicos produzidos pelos alunos e com os saberes coletivos sobre o literário. A seguir, vejamos com maior atenção o papel da mediação docente na leitura literária na escola.

3 O papel da mediação pedagógica na prática da leitura literária

O desenvolvimento de alunos-leitores no contexto escolar não requer uma fórmula pronta, como se o resultado desejado fosse atingido através da obediência a um ordenamento fechado de ações pedagógicas. Isso porque não estamos tratando de um produto, mas da formação humana, que é dinâmica, contingente, incompleta e complexa, por excelência. Destarte, na construção de leitores literários, devemos considerar, sobretudo, o aspecto processual dessa formação, bem como uma concepção de literatura, de leitura literária e do próprio ensino coerentes com o objetivo de participar da democratização da literatura formando leitores para ela.

O termo 'literatura' apresenta diversas concepções a depender das mudanças históricas e culturais da sociedade. Neste trabalho, aproximamo-nos da definição de Cosson (2020b) para quem a literatura deve ser considerada como uma linguagem que se utiliza dela mesma para dar sentido ao mundo e aos indivíduos. Nas palavras do autor, a literatura "é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos." (COSSON, 2020b, p.177). Nessa acepção, resguarda-se o caráter estético da literatura, ao mesmo tempo em que se considera a obra como espaço complexo de nomeação do mundo e dos homens. Dessa forma, o ensino da literatura deve possibilitar práticas e vivências concretas com o texto literário, para, entre outros interesses, questionar o mundo através da palavra que o nomeia.

Numa perspectiva semelhante, Rouxel (2013) afirma a literatura "como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)." (ROUXEL, 2013, p. 13). No contexto escolar, essa acepção exige uma maior responsabilidade da comunidade escolar, especialmente do docente, uma vez que a literatura deixa de ser pretexto para outros fins e passa a se tornar o próprio objeto das práticas de leituras.

Quanto à leitura, Cosson (2020a) aborda que ela "é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto." (COSSON, 2020a, p. 36). A leitura é única e subjetiva, pois o leitor, enquanto sujeito histórico-cultural singular, significa a obra literária através de seu repertório de saberes e experiências. Porém, a leitura também é um ato social, haja vista que sobre ela incide vários protocolos socioculturais que direcionam as formas de selecionar e interpretar o que no texto

literário é importante segundo um conjunto de saberes compartilhados sobre a literatura numa dada sociedade. Dessa maneira, o ato de ler não se limita à exploração espontânea e individual da obra pelo leitor, nem significa aplicar no texto os saberes coletivamente compartilhados sobre a literatura. Conforme Tauveron (2013), é na interação equilibrada entre os direitos do leitor (suas impressões e projeções pessoais) e os direitos do texto (o universo efetivamente criado pela linguagem da obra) que a leitura literária se realiza.

Sobre o ensino de literatura, Dalvi (2013) aponta que é urgente o diálogo entre a literatura e a educação, e mostra a necessidade de fazer com que a literatura chegue até a escola livre de uma didatização inadequada, uma vez que esta limita e retira do ensino a possibilidade da experiência estética. Para isso, é necessário um docente bem formado, que domine as teorias e críticas da literatura, o ofício da docência, bem como se constitua num experiente sujeito leitor.

Sobre este último aspecto, atentando para a responsabilidade do docente na mediação da prática de leitura literária, Rouxel (2013) esclarece que o papel que o professor deve exercer é, também, o de sujeito leitor, para que seja possível selecionar obras literárias que se adequem às expectativas leitoras dos alunos, mas que também seja possível aprimorar e ampliar tais horizontes de expectativas, sendo possível ir além do que os materiais didáticos já preconizam, haja vista que “propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado.” (ROUXEL, 2013, p.28).

Selecionados os textos literários a serem lidos, o docente deve se indagar a respeito de quais estratégias serão acionadas para promover a interação dos alunos com estas escolhas literárias. Longe da aula centrada no professor, na qual o seu dizer era recebido pela turma como uma verdade indubitável sobre os textos, o docente, agora, cultiva a postura de um semeador de questões a serem pensadas coletivamente, num processo em que também os alunos formulam suas perguntas, propõem modos de ler os textos, de viajar com eles. A hierarquia entre os lugares de professor e aluno é, neste contexto específico, relativizada em prol da construção coletiva de caminhos e significados sobre as obras.

Nessa ótica, tem razão Leite (1983, p. 113) quando afirma que nosso papel de mediar a leitura literária é, por estarmos professoralmente viciados, bastante difícil: “Requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante; um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução que se deixa conduzir.” (LEITE, 1983, p. 113). É dessa forma que o professor medeia o ato de ler, ao mesmo tempo em que suaviza suas

pegadas nesse processo, deixando os alunos protagonizarem as vivências com o texto e a produção de sentidos para ele. Para Freitas (2012, p. 108), isso demonstra que a leitura literária mediada

É uma ação coletiva, porque envolve mediar e aprender com a mediação. Para o aluno, é uma ação de construção da autonomia na leitura. Em termos pedagógicos, a insistência nessa atividade trará ganhos também para o professor, que aprenderá a contar com o aluno para realizar a própria avaliação. (FREITAS, 2012, p. 108).

Conforme Freitas (2012) elucida, a mediação é um ato colaborativo, em que o docente estimula a apropriação do texto pelo aluno, com fins à construção de uma leitura autônoma, ao mesmo tempo em que o professor aprende a não controlar os caminhos interpretativos do texto, abrindo espaços para que novos significados e trajetórias sobre as obras apareçam nas aulas. Ao apostar na criação leitora da turma, isso não quer dizer que o professor deve abrir mão do planejamento da leitura literária, embarcando numa abordagem espontaneísta e impressionista do ensino da literatura. Quando necessário, o docente deve propor e conduzir a exploração de temas, esclarecer aspectos menos evidentes no texto literário, lançar mão dos saberes teóricos sobre a literatura para apreender a configuração da linguagem da obra, entre outros pontos que ajudarão os estudantes a lerem mais detidamente o texto.

Portanto, a mediação pedagógica deve ser planejada previamente, para que seja possível favorecer práticas de leitura ajudando os alunos a desenvolverem suas habilidades leitoras, considerando a relação entre o saber teórico do professor-mediador e o saber da experiência do aluno. É no processo de interação entre aluno-texto-professor que a mediação leitora desenvolve um papel fundamental na prática literária, haja vista que durante o ato da leitura o discente pode necessitar de um apoio ou orientação quanto aos caminhos de entendimento a serem explorados. Todavia, chamamos a atenção para o fato de que, embora no processo de mediação o professor faça uso de seu conhecimento especializado sobre a literatura, sua posição no ato de ler com os alunos não assume um lugar de voz superior e unicamente autorizada para falar sobre os textos. Em vez disso, aposta-se na ideia de diálogo com o aluno, possibilitando, assim, o aprofundamento dos seus conhecimentos e da leitura ora produzida.

4 Resultados e Discussão: experiência de leitura e a mediação-docente em perspectiva

Com o propósito de partilhar uma experiência vivenciada no projeto Nas Asas da Leitura, acerca da prática literária com 29 alunos de uma turma de 7º ano, da Escola Cidadã Integral Itan Pereira, localizada na cidade de Campina Grande – Paraíba, apresentamos, nesta sessão, como foi realizada a abordagem do conto *Na Véspera de São João*, da escritora paraibana Jadna Alana (2021). A experiência é um recorte de cinco encontros com a referida turma, totalizando 10h/a, que aconteceram quinzenalmente nos meses de setembro e outubro de 2019. As aulas foram orientadas e acompanhadas pela professora Kalina Naro Guimarães, que, à época, era colaboradora do projeto em questão.

Antes de apresentarmos a mediação de leitura realizada frente às atividades propostas, bem como as ações e gestos de leitura dos alunos envolvidos na experiência em foco, consideramos importante apresentar brevemente o conto literário, objeto principal de leitura na experiência aqui relatada. O texto *Na Véspera de São João* conta a história da menina Anahi e do seu cotidiano com as amigas da Vila onde morava. Diariamente, as meninas se encontram para brincar de amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, entre outras brincadeiras. Porém, nesse lugar também reside uma garotinha que nunca participava das brincadeiras e nem fazia parte do círculo de amizades de Anahi: Carol, chamada de ‘a menina mais estranha da vila’, por conta de sua aparência física e do seu semblante tristonho. Anahi sempre ficava a observar esta menina, mas nunca sabia como aproximar-se dela. Certo dia, as amigas se reúnem e contam a história da Comadre Florzinha ao redor de uma fogueira. Após isso, elas decidem brincar de esconde-esconde à noite. Anahi esconde-se próximo às árvores e lá encontra uma mulher que poderia realizar um de seus desejos. Apesar de a protagonista ter muita vontade de conhecer a sua mãe e saber o porquê foi abandonada quando criança, ela age com empatia e decide pedir que ‘a menina estranha da Vila’ encontre motivos para sorrir e brincar.

Sintetizado o enredo do conto, observamos nele as temáticas da amizade e da alteridade, por meio da personagem Anahi e Carol, respectivamente. Também percebemos aspectos da cultura popular, como as cantigas de roda, a festa do São João e a lenda de Comadre Florzinha, que faz parte do folclore brasileiro e integra a cultura oral. Sendo assim, o conto reúne temas críticos e culturais bastante significativos para abordar na sala de aula, pois eles dialogaram com algumas histórias contadas pelos alunos, demonstrando, assim, uma certa identificação.

A abordagem deste conto em sala de aula seguiu estratégias diversas, entre as quais ações identificadas por Cosson (2019) em sua sequência básica de letramento literário⁸. Com o objetivo de introduzir os alunos em um dos assuntos principais do conto, exibimos imagens de personagens cujas histórias são de rejeição, seja por conta de sua aparência ou por alguma diferença que apresentam ao que é considerado hegemonicamente como referência ou modelo: o protagonista do filme *Extraordinário*, Auggie Pullman, que desde muito pequeno enfrenta situações de bullying, devido a sua aparência física; *O Patinho Feio*; o personagem Corcunda de Notre Dame; E.T, o extraterrestre; e Dobby, personagem de Harry Potter. Após a exibição das imagens desses personagens, os mediadores indagaram se os alunos conheciam aqueles personagens e quais as suas impressões acerca deles. A intenção era de que os estudantes, a partir das perguntas e provocações dos mediadores, questionassem o porquê de certas aparências serem consideradas 'normais' ou 'bonitas', enquanto outras são vistas como 'estranhas' ou 'feias'. Outro ponto problematizado foi a demasiada importância dada à aparência em nossa sociedade, e como isso pode afetar as relações entre as pessoas.

Esse primeiro momento da aula foi importante, pois, como afirma Cosson (2019), "a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor." (COSSON, 2019, p. 56). A partir desta etapa, os alunos desenvolveram reflexões em torno do valor da aparência na dinâmica social, aperfeiçoando, assim, seu repertório sobre o tema a ser tratado no conto *Na Véspera de São João*, a partir da trajetória da personagem Carol. Dessa forma, "a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura." (COSSON, 2019, p.56). Assim, os alunos identificaram em Carol a atualização do paradigma dos personagens excluídos do convívio social, por alguma diferença ao que é considerado 'normal', mas também apontaram outros aspectos e temas do texto, como veremos adiante.

Concluída a motivação, apresentamos a autoria e o texto literário que iria ser trabalhado na aula. Em seguida, realizamos uma leitura em voz alta e revezada entre os mediadores do projeto, apostando numa performance oral que valorizasse as situações e os personagens da história narrada. Como enfatiza Cosson (2020a):

A leitura em voz alta é uma necessidade porque o leitor está impedido de fazê-lo silenciosamente por si mesmo, mas é também uma forma de

⁸ Letramento literário, segundo Cosson (2019), designa um conjunto de práticas que possibilitam ler literariamente a literatura, o que pressupõe a construção de sentidos para o texto considerando saberes específicos do domínio literário.

sociabilidade. Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COSSON, 2020a, p. 104).

Como esclarece o autor, a leitura de um texto literário em voz alta é muito mais que a oralização do texto, pois se trata das relações entre o enunciador e o enunciatário, contribuindo para que os alunos-leitores sintam a curiosidade acerca da história, pois as pausas, a alteração de entonação, a mudança entre o tom mais alegre ou mais triste, contribuem para estimular a turma para um contato maior com o texto.

Dividimos a leitura do conto da seguinte forma: a primeira parte do texto foi realizada pelos mediadores do projeto, enquanto os alunos ficaram como ouvintes atentos à cada ação dos personagens do conto. Após isso, pausamos a leitura em voz alta e estimulamos a turma a especular sobre os rumos do enredo, incentivando a curiosidade de prosseguir com a leitura para descobrir o que aconteceu com os personagens.

Terminada a leitura do conto, os mediadores lançaram perguntas, tais como: vocês gostaram do conto? O que vocês destacariam na história? Se tivesse o poder de ver um desejo atendido, o que pediriam? O que vocês acharam da atitude de Anahi, que escolheu ajudar uma desconhecida? Em geral, os alunos gostaram do conto e interagiram muito sobre ele. Dois foram os principais assuntos destacados: o fato de Carol parecer estranha e isso contribuir para o seu isolamento social e o aparecimento da lenda da Comadre Florzinha na história.

Sobre isto, boa parte dos alunos, espontaneamente, recontaram a lenda da Comadre Florzinha, tal como ela circula em sua comunidade. Chamou-nos atenção o fato de haver várias versões dessa mesma história e o quanto, a cada variação relatada, os alunos se divertiam com essa contação. Nisso, observamos o quanto a cultura popular não é estática, e sim está em contínuo processo de reelaboração coletiva. Assim, dialogando com Bastide, Ayala e Ayala (2006, p. 32), afirmam que “a cultura popular deve ser entendida em termos atuais e não como simples sobrevivência” de uma tradição.

Outra questão que interessou aos alunos foi o fato dessa lenda, que circula oralmente, compor um aspecto do texto escrito em estudo. Aqui, os mediadores ressaltaram as diferenças e semelhanças entre as várias versões trazidas pelos alunos e a atualização da personagem Comadre Florzinha, no conto de Jadna Alana. Os estudantes estranharam que, neste texto, a mulher ganha um sentido benéfico (por conceder um pedido a Anahi), embora sua figura envolta

em mistério e suspense permaneça no conto. Ao invés de rejeitarem a novidade, os alunos começaram a compartilhar qual desejo queriam ver realizado e a julgar a decisão da protagonista de escolher algo não para si, mas para Carol, a menina percebida como estranha por todos da vizinhança.

No encontro seguinte, os mediadores dividiram os alunos em seis grupos (cinco grupos com cinco alunos; e um, com quatro), com o objetivo de as equipes prepararem uma leitura dramatizada de cada parte do conto. Cada grupo foi orientado por um integrante do projeto em espaços diferentes da escola (um ficou na sala de aula, outros se espalharam pelo pátio, etc.), com a seguinte estratégia: retomar as interpretações da leitura do conto, com ênfase na parte que a equipe iria construir uma leitura dramatizada; em seguida, dividir os personagens e ensaiar modos mais performáticos de ler.

Notamos que esse momento foi bastante significativo para os alunos, pois eles ficaram bastante empolgados em interpretar o personagem, divertindo-se muito com o processo de apropriação do texto pela sua voz e a dos colegas. Em geral, observamos uma forte identificação da turma com a narrativa. Como exemplo, uma aluna que demonstrou ser muito tímida e pouco interativa nas duas primeiras aulas, neste dia, quis participar da leitura dramatizada e interpretar a Comadre Florzinha. Por isso, concordamos com Cosson (2020a) quando ele afirma que a dramatização, além de estar relacionada com a leitura, também leva em consideração outros aspectos como um meio de lutar contra a timidez e a baixa autoestima. “A dramatização de um texto [...] é um momento de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos [...]” (COSSON, 2020a, p.110).

Dando prosseguimento ao planejamento didático, os mediadores propuseram um encontro da turma com a escritora Jadna Alana, notícia essa recebida com muita animação por parte dos alunos, uma vez que eles viam os produtores de literatura como alguém distante ou intocável. Possibilitar esse encontro viabilizou a aproximação entre aquele que escreve e cria as suas narrativas, com o aquele que as recebe, proporcionando uma experiência mais direta entre autor e leitor.

Pensando neste momento, foi abordado o gênero textual entrevista, com o fim de preparar os alunos para o encontro com a escritora. Para isso, foram apresentadas algumas entrevistas formais e informais, escritas e digitais, concluindo com o reconhecimento das características do gênero. Em seguida, os mediadores, com os mesmos grupos de alunos da atividade focada na dramatização do conto, orientaram a elaboração e seleção prévia das

perguntas direcionadas à escritora Jadna Alana. Vejamos algumas delas: (i) Em algum momento da sua vida, você pensou em desistir da carreira? (ii) Dos seus livros, qual você considera o mais importante? (iii) Como surge para você a ideia dos livros e dos personagens? (iv) Quantos anos você tem? (v) Como surgiu a ideia de colocar a personagem Comadre Florzinha no conto *Na véspera de São João*? (vi) Foi difícil ser reconhecida como escritora?

Para que os alunos pudessem saber o modo como aconteceria a entrevista com Jadna Alana, os mediadores propuseram a dinâmica 'O microfone é meu', que consistia em que cada grupo, desde de que de posse do objeto microfone, pudesse compartilhar com a turma as perguntas que seriam feitas à autora, enquanto os demais ficariam silenciosos acompanhando as questões apresentadas. O objetivo era treinar os alunos para o encontro com a autora, evitando sobreposições de fala, repetições de perguntas ou qualquer outra desorganização.

Após tudo preparado, a turma encontrou-se com Jadna Alana, na parte externa da escola, próximo a um lugar arborizado. Os alunos foram organizados em meia lua, enquanto a escritora sentou-se no meio da roda, para que todos a avistassem bem. Os estudantes perguntaram sobre a história da construção do conto *Na Véspera de São João*, sobre os personagens preferidos da autora, em quem ela se inspirou, como surgem as ideias para a criação literária, entre outras questões, inclusive pessoais, que foram prontamente respondidas por Jadna.

Outro momento importante foi o registro do encontro por meio de fotos e vídeos, além da distribuição de autógrafos pela escritora em marcadores de página de divulgação de seu livro *Riacho do Jerimum*, com os quais a autora apresentou a todos.



Fig. 1 e 2: Registros do encontro dos alunos com a escritora Jadna Alana. Foto: Autoria dos integrantes do projeto.

Concluída nossa experiência docente, propomos à turma a participação no evento Sarau Literário, como culminância do trabalho realizado em sala de aula. Assim, em 2019, aconteceu a quinta edição deste Sarau, que teve como título 'Banquete Literário: uma degustação amorosa'. O evento foi aberto a toda comunidade acadêmica da UEPB e teve a participação da escritora Jadna Alana, que foi homenageada.

Organizado pela coordenação e pelos integrantes do projeto, o Sarau teve como principal objetivo trazer os alunos à universidade como protagonistas do evento, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido na escola. Atividades como a dramatização do conto *Na véspera de São João*, bem como a declamação de poemas por alguns alunos, foram algumas das ações apresentadas no auditório da UEPB, que muito emocionou o público presente. Para o êxito das apresentações, os mediadores realizaram alguns outros encontros com os alunos na escola, com fins à preparação da participação deles no evento.



Fig. 3 e 4: Registros da encenação do conto *Na Véspera de São João* no V Sarau Literário Banquete Literário: uma degustação amorosa, que ocorreu na UEPB. Fotos: Givaldo Cavalcanti.

Os resultados e, sobretudo, o processo da prática literária vivenciada com os alunos, oportunizada pela parceria entre o nosso projeto e a Escola Cidadã Integral Itan Pereira demonstraram que um bom planejamento das atividades e a adequada mediação de leitura exerceram um papel de suma importância na experiência literária oferecida aos alunos. Isto porque é a partir do estímulo oferecido, bem como das atividades propostas com o texto literário, que os alunos podem sentir-se motivados a interagir com literatura, para além do contexto educacional.

Considerações Finais

Mediante as discussões referentes ao ensino de literatura e a mediação pedagógica na prática de leitura literária, percebemos que a formação do aluno-leitor perpassa por etapas cruciais para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades leitoras. Defendemos ainda que as subjetividades desses alunos sejam valorizadas, uma vez que é o no ato da leitura que

há o encontro consigo e o diálogo com o outro. A partir da experiência obtida com o projeto de extensão Nas Asas da Leitura, notamos que, ao valorizarmos tais perspectivas, foi possibilitado aos alunos que a leitura do conto *Na Véspera de São João*, de Jadna Alana, contemplasse a fruição e a reflexão sobre a narrativa, ajudando, assim, a formar leitores literários.

Outro aspecto que merece ser ressaltado diz respeito à seleção do texto literário, que possibilitou uma vivência concreta com a narrativa, pois houve a identificação dos alunos com os temas, a linguagem e as situações narradas no conto. A presença da linguagem coloquial e direta, o tema da amizade relacionada à questão do 'diferente', bem como a presença da cultura popular contribuíram, sem dúvida, para a recepção positiva dos alunos, permitindo a participação intensa deles nas discussões. Nesse contexto, destacamos a multiplicidade de relatos dos alunos sobre a lenda popular Comadre Florzinha, personagem então presente no conto *Na Véspera do São João*.

Ademais, a experiência literária que também se deu a partir da dramatização do conto foi de grande importância para o trabalho de apropriação do texto literário nas mais diversas linguagens: verbal, corporal, visual, entre outras. Outro momento de grande importância na abordagem com o texto literário e na formação dos alunos-leitores foi a presença da escritora na escola, episódio essencial para a dessacralização da figura do/a autor/a e para a aproximação dos alunos da leitura e escrita literária.

Dessa maneira, entendemos que a mediação da leitura literária, a partir de uma atitude de escuta dos alunos, ao mesmo tempo provocadora de questões, proporcionou aos indivíduos um contato mais efetivo com o texto, ajudando-os a construir novas significações para a narrativa e, através dela, para o mundo e a si mesmo. Por fim, salientamos que a prática de leitura literária deve ser um processo constante, pois a formação de leitores não se efetiva com um conjunto de atividades pontual ou isolado, mas na inserção contínua dos alunos na prática leitora.

Referências

ALANA, J. Na véspera de São João. In: AVILA, N.; LÍRIO, N. *Histórias perdidas*. Rio de Janeiro, 2021, p. 210-217.

AYALA, M.; AYALA, M.I.N. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*. p. 2002, 20-28. Disponível em:

[<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>]. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6 ed. Belo Horizonte: Editoria Itatiaia, 2000.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

DALVI, M.A. Literatura na escola: propostas didáticos-metodológicos. In: DALVI, M.A; REZENDE, N.L; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.67-98.

FERRAREZI JR. C.; CARVALHO, R.S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREITAS, V.A.L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONIRICARDO *et al.* *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 65-84.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

KELAFÁS, E. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

LEITE, L. C. M. *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983

REZENDE, N.L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A; REZENDE, N.L; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M.A; REZENDE, N.L; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

TAUVERON, C. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-131.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

ZOARA, F. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante/ Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf>. Acesso em 29 de jun. de 2021.

Incentivo à leitura e à escrita: o papel de professores de áreas específicas na Educação Básica

Andressa Gicelly Matias Sousa(UFCG)¹

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio(PROLING/ ATA/ UFPB)²

RESUMO

Geralmente, tem-se o consenso de que o incentivo à leitura e à escrita é uma responsabilidade do professor de português. Mas será este o único professor responsável por incentivar essas práticas? Precisamos refletir sobre a leitura e escrita como práticas necessárias nas diferentes culturas disciplinares, de forma que ler e escrever sejam instrumentos de aprendizagem, também, de conteúdos específicos de cada área. Diante disso, temos como objetivo, neste trabalho, analisar a percepção de quatro professores, sendo um de História, um de Ciências Biológicas, um de Língua Inglesa e um de Geografia a respeito do papel deles como incentivadores da leitura e da escrita em suas respectivas disciplinas. Para tanto, realizaremos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como instrumento o questionário do *Google Forms*, por meio do qual coletaremos os dados: relatos dos professores sobre suas práticas. Para análise desses relatos, que será organizada em categorias refletidas por tais dados, basear-nos-emos, como critério, na abordagem descendente do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2019), partindo do contexto para análise da materialidade empírica/linguística. Além disso, fundamentar-nos-emos nas reflexões de Carlino (2003, 2017) a respeito da relevância das práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem nas diferentes culturas disciplinares, assim como em Machado (2007), Machado e Bronckart (2009), Alves (2010) e Amigues (2004), dentre outros autores que refletem sobre o papel e trabalho do professor. Precisamos estimular um trabalho conjunto de todos os docentes da educação básica, professores de língua e de outras disciplinas, no intuito de formarmos leitores e escritores proficientes em todas as culturas disciplinares (HYLAND, 2014) do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estímulo; Leitura e escrita; Docentes de áreas específicas; Ensino básico.

1 Introdução

“Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnologia e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p.46).

As práticas de leitura e escrita, práticas que partem da compreensão da linguagem e seu funcionamento no mundo, são essenciais no ambiente escolar e fazem parte das tarefas que,

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: andressagicelly16@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Endereço eletrônico: celinha.lettras@hotmail.com

como exposto por Moita Lopes e Rojo (2004) nas palavras acima, ficam sob a responsabilidade daqueles que constituem a instituição educacional. No entanto, embora tenhamos esta compreensão, o que percebemos no convívio diário da educação básica é que essa responsabilidade tem sido delegada, na maioria das vezes, única e exclusivamente, ao professor de língua portuguesa, sendo este, geralmente, indagado sobre as dificuldades de compreensão na leitura e na escrita que os discentes possuem.

Entretanto, se é necessário que a comunidade escolar se envolva no ensino da compreensão da linguagem, como posto por Moita Lopes e Rojo (2004), por que a orientação das práticas de leitura e escrita seria uma tarefa exclusiva do docente de língua materna? Será que ler e escrever não fazem parte, também, das atividades necessárias para compreensão dos conteúdos curriculares das disciplinas de Geografia, História, Ciências Biológicas e Língua Inglesa? E se isso é um fato, ou seja, é necessário que os alunos leiam e escrevam sobre esses conteúdos, por que os professores de tais áreas específicas³ também não são cobrados a respeito da orientação em torno das práticas de leitura e escrita?

Partindo da reflexão de que a leitura e escrita são ações comunicativas que exigem do sujeito leitor/escritor uma compreensão do mundo em que vive e do conteúdo temático que movimenta em suas interações sociais, compreendemos que os atos de leitura e escrita perpassam muito mais do que a leitura de textos literários ou aqueles que fazem parte das discussões realizadas nas disciplinas de línguas. Por isso, questionamo-nos, diante deste estudo e dos colaboradores que oportunizaram nossas reflexões: qual o papel dos professores⁴ de Geografia, História, Ciências Biológicas e Língua Inglesa na formação de alunos leitores e escritores na educação básica?

A fim de responder a tal indagação, objetivamos, neste estudo, analisar a percepção de quatro professores, sendo um de História, um de Ciências Biológicas, um de Língua Inglesa e um de Geografia a respeito do papel deles como incentivadores da leitura e da escrita em suas respectivas disciplinas. Procuramos entender, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujas informações metodológicas são apresentadas na próxima seção, relatos dos professores sobre suas práticas.

³ Neste trabalho, entendemos o termo áreas específicas como aquelas referentes as demais áreas que não seja de Língua Portuguesa. Logo, Ciências Biológicas, Geografia, História e Língua Inglesa são áreas específicas em nossa percepção.

⁴ Embora nosso intuito seja refletir sobre o papel de todos os professores de áreas específicas na educação básica, tivemos a colaboração apenas dos professores destas áreas, de uma instituição. Por isso, direcionamos nossa questão a eles. É importante entendermos que nossas conclusões têm como fundamento este recorte. Esta temática precisa, ainda, ser muito discutida no âmbito educacional e ensejamos estimular tais reflexões.

Para análise da percepção desses docentes, que será organizada em categorias refletidas pelos dados coletados, basear-nos-emos, como critério, na abordagem descendente do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2019), partindo do contexto para análise da materialidade empírica/linguística. Além disso, fundamentar-nos-emos nas reflexões de Carlino (2003, 2017) a respeito da relevância das práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem nas diferentes culturas disciplinares, assim como em Machado (2007), Machado e Bronckart (2009), Alves (2010) e Amigues (2004), dentre outros autores que refletem sobre o papel e trabalho do professor.

Para fins de organização, estruturamos este texto, além das considerações iniciais e finais, em 3 seções principais, respectivamente: *Caminhos metodológicos*, seção na qual explicamos a caracterização da pesquisa e os meios pelos quais os dados para a sua realização foram coletados; *Pressupostos teóricos-metodológicos*, tópico no qual discutimos as teorias existentes em torno das discussões sobre a responsabilidade do incentivo à leitura e à escrita na educação básica e como estas práticas podem ser utilizadas como meio de aprendizagem e, por fim, a *Percepção de professores de áreas específicas sobre as práticas de leitura e escrita*, seção na qual analisamos as respostas dos professores de áreas específicas em contraponto com as respostas dos professores de língua portuguesa, a fim de compreender como eles observam sua responsabilidade no incentivo à leitura e à escrita, que é o ponto alto deste trabalho.

2 Caminhos metodológicos

Inicialmente, julgamos necessário especificar a caracterização desta pesquisa, a qual se adequa a uma pesquisa interpretativista com abordagem qualitativa, visto que, conforme Denzin e Lincoln (2008), a reflexão em torno do que pensam os professores a respeito do seu papel como incentivadores das práticas de leitura e escrita na educação básica é realizada por meio de um método indutivo, isto é, observação dos relatos desses docentes. A pesquisa é considerada qualitativa, também, porque, nesse caso, como posto por Strauss e Corbin (2008), a análise é realizada diante da escolha de amostragem de um *corpus* coletado, neste estudo, a partir de um questionário do *Google Forms*. Neste questionário, como podemos visualizar na imagem abaixo, apresentamos, inicialmente, considerando nossa preocupação com a ética na pesquisa,

informações contextuais que situam o estudo, assim como a possibilidade de o participante autorizar a leitura e análise de suas respostas nesta pesquisa, sabendo que, dado nosso compromisso ético, sua verdadeira identificação não será apresentada.

Imagem 1: captura de tela do questionário do Google forms com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA: O PAPEL DE PROFESSORES DE ÁREAS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste formulário, objetivamos entender a sua compreensão em torno do seu papel no desenvolvimento da leitura e escrita de seus alunos no ensino básico. No entanto, antes de responder às questões que serão apresentadas a seguir, gostaríamos de saber se você autoriza o uso, posteriormente, das respostas deste formulário em uma investigação científica. É importante você saber que isto não lhe causará nenhum dano, seja ele físico, material ou emocional. Caso você permita a utilização de suas respostas, utilizaremos a omissão de seu nome na pesquisa, protegendo, assim, sua identidade.

Se você estiver de acordo com a pesquisa, deve responder SIM à primeira pergunta.

*Obrigatório

Eu autorizo a utilização das minhas respostas dadas a este questionário na pesquisa intitulada INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA: O PAPEL DE PROFESSORES DE ÁREAS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA desenvolvida pela graduanda Andressa Gicelly Matias Sousa e pela doutoranda Marcela de Melo Cordeiro Eulálio. *

SIM

NÃO

NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Fonte: autoria própria.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

O questionário citado foi aplicado a professores da Educação Básica, sendo um da disciplina de História, um de Língua Inglesa, um de Ciências Biológicas, um de Geografia e três de Língua Portuguesa, totalizando 7 participantes, os quais serão identificados a partir de siglas, como PH para professor de História, PLI para professor de Língua Inglesa, PCB para Professor de Ciências Biológicas, PG para professor de Geografia e PLP⁵ para professor de Língua Portuguesa. É importante salientar que, embora tenhamos como propósito analisar as percepções dos professores de áreas específicas no que se refere ao seu papel no incentivo das práticas de leitura e escrita, resolvemos coletar, também, respostas dos professores de Língua Portuguesa, a fim de compreendermos se estes docentes reforçam ou não o pensamento daqueles presentes em outras áreas de ensino.

⁵ Tivemos três professores de Língua Portuguesa, os quais são apresentados no texto como PLP1, PLP2 e PLP3, respectivamente.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto na pesquisa, isto é, analisar a percepção dos professores das diversas áreas disciplinares a respeito do papel deles como incentivadores e orientadores da leitura e da escrita em suas respectivas disciplinas, elaboramos as questões apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: questionário da pesquisa

1 - Qual disciplina você leciona no ensino básico?
2 - Você acredita que os professores de Gramática, Produção Textual e/ou Literatura são os únicos responsáveis pelo incentivo e orientação das práticas de leitura e escrita no ensino básico? Por quê? Explique.
3 - Seus alunos possuem dificuldades de compreensão nas práticas de leitura e escrita, como, por exemplo, interpretação e resolução de questões? Por qual motivo? Comente.
4 - Você se sente responsável pelo desenvolvimento dos seus alunos nas práticas de leitura e de escrita? Por quê? Argumente.
5 - Em sua disciplina, você incentiva as práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem para os conteúdos abordados? Você orienta estas práticas? Quais, geralmente, são as orientações? Descreva.
6 - Como você compreende a relação entre leitura e escrita? Acredita que uma dessas práticas interfere na outra? Comente.
7 - Você acredita que, quando os alunos são leitores assíduos, podem melhorar o desempenho na aprendizagem, incluindo nos conteúdos de sua disciplina? Argumente.
8 - Você julga necessário e importante que professores de áreas específicas, como Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas, Língua Inglesa, dentre outros, orientem seus alunos nas práticas de leitura e escrita? Por quê? Justifique.
9 - Cite atividades de leitura e escrita, geralmente, solicitadas em sua disciplina. De que maneira você acredita

Diante das reflexões subjacentes às questões apresentadas, as respostas dadas pelos professores foram organizadas em três categorias, sendo elas, respectivamente: *Conceito de leitura implícito nas percepções dos professores*, *Leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem* e *Responsabilidade dos professores de áreas específicas no incentivo das práticas de leitura e escrita*. É importante salientar que tais categorias foram formuladas com o objetivo de analisar as percepções dos professores participantes, a fim de perceber como eles se compreendem enquanto educadores e incentivadores de alunos que precisam aprimorar habilidades, como as de leitura e escrita, para que possam obter um melhor desempenho nas mais diversas áreas do conhecimento.

3 Pressupostos teórico-metodológicos

Nesta seção, apresentamos alguns pressupostos teórico-metodológicos que darão subsídio à análise das percepções dos professores em torno do seu papel no incentivo às práticas de leitura e escrita na educação básica. Para tanto, organizamos essas reflexões em dois tópicos, sendo eles: *A responsabilidade do incentivo à leitura e à escrita na educação básica*, momento em que discutimos sobre o trabalho e papel dos professores, assim como *As práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem*, subtópico no qual refletimos sobre como são vistas as tarefas de ler e escrever nas disciplinas específicas e como deveriam ser vistas, dada a contrapartida desses atos como instrumentos de compreensão dos conteúdos temáticos explorados nas respectivas áreas.

3.1 A responsabilidade do incentivo à leitura e à escrita na educação básica

Inicialmente, não podemos esquecer que, embora a disciplina de língua portuguesa tenha como propósito auxiliar os discentes em suas práticas comunicativas, orientando-os na compreensão dos usos da língua, as ações da linguagem ultrapassam, e muito, as fronteiras de uma disciplina escolar, haja vista que a linguagem constitui o agir humano (BRONCKART, 1999; 2006; 2019).

No nosso dia a dia, ao realizarmos nossas atividades diárias, exercemos atos comunicativos por meio de diversos gêneros os quais nos auxiliam na construção dessas atividades. Nesse caso, respaldando-se em Miller (2012), o qual pensa o gênero como ação social, Bawarshi e Reiff (2013) afirmam que

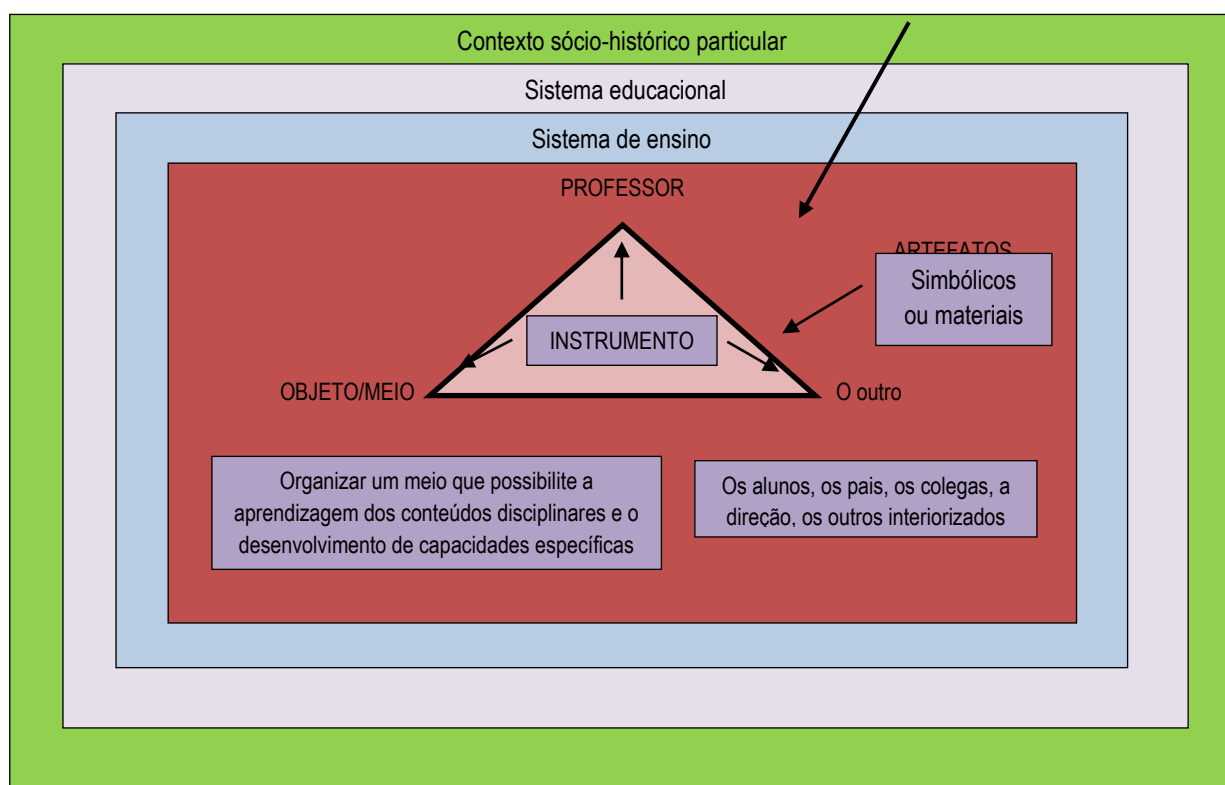
os gêneros devem ser definidos não só em termos da fusão de traços substanciais e formais que corporificam em situações recorrentes, mas também **pelos ações sociais que ajudam a produzir**. Em situações recorrentes, os gêneros mantêm motivos sociais para agir e proporcionam **estratégias retóricas tipificadas para que seus usuários possam agir** (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.96, *grifos nossos*).

Dito isso, compreendemos que as ações produzidas por meio dos gêneros não são apenas aquelas pertencentes ao contexto disciplinar escolar da língua portuguesa, mas todas as

ações presentes nas atividades humanas diárias, inclusive, aquelas pertencentes e relacionadas aos conhecimentos de outras disciplinas. Quantos gêneros são necessários para se trabalhar a Matemática, a Física, a Química, a Biologia, dentre tantas outras disciplinas? São realizados experimentos, relatórios, dentre tantos outros processos que fazem com que essas áreas sejam reconhecidas como pertencentes à linguagem humana. Não é à toa que, no contexto educacional, reconhecemos a importância de as aulas dessas disciplinas levarem em conta o contexto e os pré-construídos (BRONCKART, 1999; 2006; 2019) dos alunos. Ora, se também são compreendidos como parte da linguagem humana, os conteúdos dessas disciplinas precisam ser tratados como tal, considerando que, ao ler ou escrever sobre determinada temática, os sujeitos relacionarão sua história discursiva individual a este conteúdo, a fim de construir sua compreensão. Logo, é importante que os professores encontrem alguma relação entre o que ensinam e o contexto do seu público-alvo. Mas, o que isto tem a ver com o incentivo à leitura e à escrita na educação básica?

Quando pensamos nesse incentivo, lembramos dos professores como atores-chave em tal processo, o que nos faz lembrar do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que defende uma abordagem didática que vise, sobretudo e primeiramente, o contexto em que se insere, procurando adequar as práticas languageiras/aulas às necessidades discursivas situacionais em que os sujeitos/alunos se circunscrevem. Sob esse ponto de vista, Machado (2007), fundamentada nas discussões do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2019), pensa o trabalho do professor como uma atividade situada sócio e historicamente, haja vista que, mesmo que, por exemplo, em um determinado nível de ensino, exista um conteúdo programado a ser ensinado em todas as instituições, de todas as regiões, de um país, o professor precisa ter consciência da necessidade de adequar sua aula ao contexto de ensino em que leciona. Diante desse prisma, a autora elabora o seguinte esquema para representar o trabalho do professor:

Imagem 2: Representação dos elementos básicos do trabalho do professor



Machado (2007) elaborou o esquema acima ao pensar nas características do trabalho do professor de uma maneira geral, pensando no docente como um sujeito que age sobre o meio, tendo em vista as reflexões teóricas, como apontado pela autora, de Clot (2008), Amigues (2004) e do próprio Bronckart, considerando a abordagem descendente que nos apresenta a necessidade de considerarmos o contexto em nossas atividades discursivas.

Neste esquema, compreendemos que, ao utilizar exemplos presentes no contexto de vivência do discente, o professor está, como coloca Machado (2007), usando artefatos e instrumentos que colaboram para o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos

objetivados em sala de aula, o que nos faz pensar, por exemplo, que os professores de áreas específicas precisam produzir artefatos em suas respectivas áreas para auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Enxergamos, nesse ínterim, as práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem que podem ser esse auxílio na aprendizagem dos conteúdos específicos, ao mesmo tempo em que os atos de ler e escrever também são aprimorados como processos em si. Não devemos esquecer que a atividade docente é situada, assim como o processo que ela visa, sendo, portanto, impossível que o professor de língua materna dê conta das necessidades de leitura e escrita situadas em todas as práticas comunicativas da escola. É preciso, logo, que toda a escola e, principalmente, todos os docentes se mobilizem no incentivo dessas práticas, uma vez que:

como qualquer outro trabalho, **ensinar é perseguir fins e movimentar meios para tal**, mas esse traço comum não obscurece as particularidades da docência. Existem aspectos que marcam especificidades no exercício profissional do magistério e na relação entre o professor e seu trabalho (ALVES, 2010, p.49, *grifos nossos*).

Estas palavras nos fazem pensar que só existirá uma aprendizagem significativa, independente de qual seja a área disciplinar, se o professor proporcionar meios para tal. Como o aluno poderá compreender, por exemplo, a leitura de uma questão relacionada à genética se não compreendeu o conteúdo? Será que, neste caso, a dificuldade do discente poderia ser dirimida pelo professor de língua materna? Como este professor poderia auxiliar o aluno em um conteúdo da área da Biologia? Isto nos faz perceber que a leitura e a escrita, como veremos no próximo tópico, são instrumentos de aprendizagem, sendo os docentes de todas as áreas responsáveis por oferecer, em seus contextos disciplinares, subsídios para que os alunos desenvolvam suas habilidades leitoras e escritoras.

3.2 As práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem

No tópico anterior, discutimos sobre o trabalho e papel do professor, apresentando perspectivas teóricas que o fundamentam. Mas, considerando que intentamos observar como as práticas de leitura e escrita são consideradas nessa atividade de ensino, precisamos, também, compreendê-las. Afinal, o que significa ler e escrever? Primeiramente, necessitamos entender

que esses atos são indissociáveis, uma vez que só podemos escrever se, antes, armazenamos em nossos cognitivo, através da leitura, informações para tal.

De acordo com Marcuschi (2008), ler não é apenas um processo de extração de conteúdos ou identificação de significados, nem tão pouco podemos imaginar a leitura como um processo individual, haja vista que, antes de mais nada, esse processo envolve autor, texto e leitor. Então, temos um ato complexo de compreensão que imbrica os conhecimentos não apenas de quem lê, mas, sobretudo, de quem escrever e procurar informar.

Pensando nos elementos que compõem o processo de leitura e porque não, também, de escrita, imaginamos, fundamentados em Koch e Elias (2006), que ler seja uma atividade interativa de produção de sentidos, realizada a partir da decodificação dos aspectos linguísticos presentes na superfície textual, incluindo sua organização, mas, ainda e principalmente, a compreensão dos saberes sócio, histórico e culturais presentes no interior do evento comunicativo, não perdendo de vista a constituição coletiva desses saberes. Por isso, é interessante observar o processo de compreensão como um equilíbrio existente entre os elementos composicionais do ato de ler, em que nem o texto, nem o autor, nem o leitor se sobrepõem um ao outro, interagindo mutuamente.

Como exemplo desse equilíbrio interacional, pensamos em uma situação em que, embora conhecedor da estrutura linguística usada no texto, o leitor não conheça o conteúdo. Como seria possível existir, nessa circunstância, uma interação completa entre autor, texto e leitor? Não há possibilidade, haja vista a existência de um conhecimento específico inexistente no cognitivo de quem tenta compreender o texto. Isso pode acontecer, por exemplo, numa situação de sala de aula em que o aluno tenta compreender um texto sobre um aspecto das Ciências Biológicas. Se ele perdeu a aula em que o professor explicou o conteúdo e o texto apresentar termos técnicos específicos da área, é provável que não haja, nessa circunstância, um equilíbrio na interação, uma compreensão, portanto. Isso nos faz pensar, como apresenta Kleiman (2004), que

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, **pelo objetivo da atividade de leitura**, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p.14, *grifos nossos*).

As palavras de Kleiman (2004) reforçam o aspecto situado da atividade de leitura e, sendo indissociável dela, também, pensamos assim da escrita. Por este caráter, julgamos imprescindível que os professores de áreas específicas, tanto do ensino básico quanto do superior, compreendam que suas disciplinas apresentam objetivos de leitura e de escrita situados, inseridos em contextos discursivos próprios de suas respectivas áreas de atuação. Reforçando esse pensamento, Carlino (2003) afirma que

La especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro. Además, los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, convierte en más difícil todavía su apropiación por parte de los alumnos⁶ (CARLINO, 2003, p. 410).

Essa afirmação nos faz entender o quão necessário é tratarmos, no ambiente escolar, as práticas de leitura e escrita como atos situados sócio, histórico e culturalmente, compreendendo a influência que as diferentes disciplinas podem assumir nesses processos. Os professores de áreas como História, Ciências Biológicas, Geografia, dentre outros, devem compreender que, ao solicitar a escrita, por exemplo, de um resumo ao aluno sobre um determinado capítulo do livro didático utilizado em sua matéria, as relações de leitura e escrita nessa atividade estão imbrincadas e cabe a ele, o docente, orientá-las. Se o aluno tiver dúvida em tal tarefa, não é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa sanar tal diligência, mas, sim, do professor que é especialista na área temática e está ciente dos conhecimentos mobilizados em tal circunstância.

Segundo Marcuschi (2008), a escrita é uma invenção do mundo, enquanto a leitura é uma reinvenção. Pensando assim, podemos dizer que, na condição de instrumentos de aprendizagem, essas práticas de ler e escrever são excelentes processos de “invenção e reinvenção” dos conteúdos. Melhor dizendo, em outras palavras, podemos compreender esses processos como uma oportunidade de interação entre alunos e professores sobre o conteúdo temático das disciplinas, como uma maneira de averiguação sobre a compreensão sobre o que

⁶A especialização de cada campo de estudos levou aos esquemas de pensamento, formados por meio da escrita e diferentes de um domínio para outro. Além disso, professores, não estamos totalmente cientes de que nossas disciplinas são compostas de certos usos da linguagem, que envolvem certos modos de compreensão e organização dos fenômenos estudados. Este fato, que mantém implícito o que tem que ser aprendido, torna ainda mais difícil a apropriação dos conteúdos pelos alunos (tradução nossa).

foi discutido nas aulas. Cabe aos professores, em tal contexto, saberem produzir os artefatos e instrumentos necessários para condução do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, não podemos perder de vista que, ao exercitar essas atividades de leitura e escrita em todas as disciplinas, enxergando a leitura não apenas como aquela de textos literários, mas de todos os textos importantes e necessários para aquisição de informações e conteúdos, os discentes estão exercitando suas práticas discursivas e entendendo esses processos como práticas situadas que devem adequar-se aos contextos em que ocorrem.

3,3 Percepção de professores de áreas específicas sobre as práticas de leitura e escrita

Nos tópicos anteriores, discutimos a respeito do trabalho e papel do professor, assim como sobre as práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares. No entanto, considerando o objetivo deste estudo, isto é, analisar a percepção dos docentes de áreas específicas em torno do seu papel no incentivo dessas práticas citadas, julgamos interessante, antes de partirmos para leitura e análise das respostas dos participantes de nossa pesquisa, lembrar, conforme Machado e Bronckart (2009), que a atividade docente caracteriza-se pelos seguintes aspectos:

- a) é **pessoal e sempre única**, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) é **plenamente interacional**, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) é **mediada por instrumentos materiais ou simbólicos**;
- d) é **interpessoal**, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é **impessoal**, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é **transpessoal**, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier” (MACHADO; BRONCKART; 2009, p.36-37, *grifos nossos*).

Diante dessas reflexões, não podemos esquecer que as percepções dos colaboradores de nosso estudo ambientalizam-se em sua atividade, ou seja, em seu papel como docentes, o que nos faz ressaltar que não podemos generalizar tais considerações a todos os professores de História, Geografia, Língua Inglesa, Ciências Biológicas e Língua Portuguesa do nosso Estado,

por exemplo. As categorias a seguir foram pensadas ao observarmos as respostas desses participantes

4 Conceito de leitura implícito nas percepções dos professores

A compreensão dos professores a respeito da leitura na vida escolar é de suma importância, considerando-se a necessária influência desses docentes no incentivo desta prática. A leitura, não só dos livros didáticos e das obras literárias, mas como um todo, é capaz de melhorar o desempenho dos alunos nas atividades exigidas no ambiente escolar, como na produção de gêneros escritos e orais de todas as disciplinas. Por esse motivo, nesta seção, observaremos quais os conceitos de leitura implícitos nas respostas dos professores, procurando compreender o que possivelmente ocasiona a dificuldade de implementação desta prática durante suas aulas:

PH: Acredito que a **Leitura Literária** ultrapassa as paredes da sala de aula, as estantes da biblioteca e pode ser vivenciada em qualquer espaço. O **texto literário** além de proporcionar uma leitura prazerosa, ele também pode servir de base ou de complemento para auxiliar em diversas áreas do conhecimento.

PG: Sim. **A leitura em sala de aula do material (livro)** que trabalhamos na escola, **meus alunos não tem vergonha de ler**, creio que isso já vem de um bom trabalho da escola, então **na hora da leitura todos levantam a mão para participar.**

A partir dos excertos mostrados, percebemos dois conceitos de leitura dos professores: a leitura que se refere aos textos literários e outra que está relacionada aos livros didáticos. Todavia, parece equivocado conceber leitura exclusivamente desses dois modos, visto que a leitura é uma prática presente nas aulas de qualquer disciplina do ensino básico, e a compreensão que os alunos têm dos conteúdos já se caracteriza como um processo de leitura (MARCUSCHI, 2008; CARLINO, 2017). Além disso, ao relacionar o ato de ler apenas direcionando-o à leitura das obras literárias, o professor implicitamente confirma a responsabilidade voltada apenas para os professores de língua, já que eles são vistos como apresentadores e incentivadores da leitura dos grandes clássicos literários para os alunos. Por essa razão, veremos, a seguir, a concepção de leitura evidenciada nas palavras dos professores

de língua portuguesa entrevistados, tentando perceber se eles reforçam ou não os conceitos apresentados pelos outros professores de História e Geografia.

PLP1: Primeiro trago um texto para **leitura deleite**, após introduzo o tema e faço a discussão coletiva, coeto hipóteses para só então indicar uma ou mais sugestões de leitura.

PLP2: É importante sim, pois assim trabalhamos de forma interdisciplinar e tentamos mostrar ao aluno que **a leitura faz parte da vida como um todo e não apenas como exigência de uma disciplina**.

PLP3: Sim. Proponho atividades com livros escolhidos pelos alunos, apreciação de **obras literárias** diversas, suplementos de leitura, projetos, entre outros.

Nos excertos retirados das respostas dos professores de língua portuguesa, são evidentes outras percepções de leitura. Para o PLP1, por exemplo, a leitura é levada para sala de aula com o objetivo de desfrutar do prazer que ela pode dar aos leitores, como uma forma de entretenimento, o que ajuda os alunos a terem cada vez mais interesse pela prática da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Além disso, para o PLP2, a leitura é vista como algo que deveria fazer parte da vida dos alunos de forma integral, porém, como esta prática é vista apenas como instrumento de aprendizagem de uma única disciplina, isto não se concretiza. Portanto, cabe evidenciar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores como meios de incentivar a leitura e escrita em suas respectivas disciplinas⁷.

4.1 Leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem

Nesta seção, buscamos analisar se os professores utilizam a leitura e a escrita em suas disciplinas como um meio de aprendizagem, visto que existem diversas maneiras de explorar essas práticas em sala de aula, unindo os conteúdos da área específica com estes processos que facilitam a aprendizagem. Nessa circunstância, é necessário que o docente leve em conta o contexto da sua disciplina e os pré-construídos (BRONCKART, 1999; 2006; 2019) dos alunos para trabalhar com os diferentes gêneros.

⁷ É importante frisar que essas elucidações surgem da leitura dos dados desta pesquisa, ainda incipientes para reflexões mais definitivas.

PH: Reescrita de narrativas históricas; Leitura seguida de Seminário Temático (Segunda Guerra Mundial, Idade Média, Feminismo, Ditadura Militar no Brasil, Holocausto, Cruzadas...); **Jogos de Trilha; Livros artesanais** (papelão e cartolina).

PCB: Procuo incentivar, **através de pesquisa, livros que abordem o tema, indicação de filmes e reescrita**. Onde o aluno deve apresentar ou até mesmo interpretar algumas cenas do livro ou filme.

PG: Sempre no fim do bimestre peço que façam **um resumo do capítulo estudado, nessa atividade vejo o nível de interpretação e na capacidade de resumir os textos**, que geralmente sempre me orgulha.

PLI: Na minha disciplina, eu faço leitura de textos, **pequenos livros paradidáticos**, faço leitura de histórias pra eles. Leitura de outros gêneros textuais, também **promovo a escrita de pequenos textos**.

A partir da leitura dos trechos, verificamos que os professores utilizam as práticas de leitura e escrita na solicitação e produção de atividades, afirmando pedir pesquisas e leitura de livros paradidáticos que estejam relacionados ao conteúdo da sua disciplina. Todavia, sabendo que ler é uma prática interativa (KOCH; ELIAS, 2006), na qual o leitor precisa conhecer o texto e os assuntos que estão sendo tratados nele, para que os discentes consigam realizar as atividades solicitadas pelos professores, é necessário que relacionem o conteúdo abordado no escrito com aquele explorado na disciplina. Por esse motivo, as práticas de leitura e escrita que antecedem uma atividade ou que estão intrínsecas a ela devem ser orientadas pelo docente (CARLINO, 2005; 2013; 2017), isto é, ele tem o papel de mostrar aos alunos os objetivos, os assuntos primordiais aos quais eles precisam se atentar na leitura de um texto, como jornal, revista, histórias em quadrinhos, haja vista que, com essa orientação, os alunos poderão sentir prazer em ler e se aprimorar cada vez mais nesta prática. Após compreender como os professores citados utilizam a leitura e escrita em suas ações de linguagem, com seus discentes, objetivamos entender como os professores de língua portuguesa exploram estas práticas.

PLP1: Sim, geralmente **parto do conhecimento de mundo** que o aluno já possui para que possa **interpretar e contextualizar situações assim como compreendê-las**.

PLP2: **Leituras dirigidas**, mas principalmente **despretensiosa**, ou seja, **não usadas com o intuito de trabalhar conteúdos**.

PLP3: Sempre indico algum livro, texto, capítulo de livro, fragmento e desenvolvo **algumas rodas de leitura, entrevista com autores locais para incentivo...**

A partir da leitura das respostas desses professores, também podemos perceber que utilizam a leitura e a escrita como meios de aprendizagem, através de rodas de leituras e entrevistas. Contudo, diferentemente dos professores de áreas específicas, os de língua portuguesa demonstram, em suas respostas, atividades orientadas, contextualizando e explicando os atos de ler e escrever. Além disso, o PLP1 demonstra oferecer subsídio para que os alunos participem ativamente desse processo de ensino-aprendizagem que tem como base a leitura e a escrita, procurando instigar os alunos a compartilharem seus conhecimentos de mundo a fim de compreender e interpretar os mais variados textos. Diante disso, vemos que o incentivo às práticas de leitura e escrita deve ser primordial em todas as disciplinas, sendo, portanto, necessário que os professores das áreas específicas reconheçam o seu papel como incentivadores de tais práticas.

Não podemos perder de vista a formação inicial e continuada dos professores, uma vez que os professores de Língua Portuguesa veem, em sua formação, teorias sobre as práticas de leitura e escrita, vendo-as como processo. No entanto, os professores de áreas específicas não possuem acesso a orientações fundamentadas por tais reflexões teóricas. Como podem, assim, compreender e comportarem-se com os docentes da área de línguas? Isso nos faz defender a importância de uma formação continuada que os oriente nesse sentido, assim como um trabalho conjunto entre professores de áreas específicas e aqueles especialistas na linguagem.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

4.3 Responsabilidade dos professores de áreas específicas no incentivo das práticas de leitura e escrita

A fim de que o incentivo às práticas de leitura e escrita seja plenamente eficaz, é necessário que não somente os professores de língua materna tenham essa responsabilidade, mas sim que todos os professores, como os de Ciências Biológicas, História, Geografia, também percebam que, como educadores, têm esse papel de incentivar tais práticas, pois, dessa forma, o aluno perceberá sua importância e conseguirá se desenvolver melhor, não somente nas disciplinas de Língua Portuguesa ou Produção Textual, mas em todas. Em vista disso, é necessário observar se estes professores de áreas específicas compreendem seu papel.

PLI: Não, todos os professores deveriam ter preocupação em incentivar a leitura e escrita, afinal, para um aluno obter sucesso em sua vida é necessário ter um bom nível de leitura.

PG: Sim, para que os alunos não venham a pensar que só necessitam escrever certo na disciplina de português. [...] Então é necessário que os outros professores de diferentes disciplinas cobrem isso do aluno.

PH: Sim. Acredito que nós professores, independente da nossa área, devemos incentivar nossos alunos a criarem o hábito de leitura.

Diante dos excertos, lembramos primeiramente que a atividade docente é situada socio e historicamente (MACHADO, 2007), isto é, o professor, para oferecer um ensino de qualidade, precisa avaliar o contexto no qual está inserido. Dessa maneira, é necessário que os professores de todas as áreas ofereçam suporte, de acordo com os conteúdos programados para sua disciplina, no incentivo à leitura e à escrita, entendendo que, ao realizar isso, não estarão apenas colaborando com os professores de língua portuguesa, mas, sobretudo, auxiliando seus alunos a compreenderem os conteúdos que estão sendo ensinados.

Nos trechos apresentados, todos os professores ressaltam a importância do incentivo das práticas de leitura e escrita para todas as disciplinas. Entretanto, tais práticas foram reduzidas a “escrever certo” e “obter sucesso em sua vida”, ou seja, elas devem ser incentivadas na educação básica como um pretexto para melhorar a ortografia e futuramente ser bem-sucedido? É evidente que não, pois, assim como afirma Bronckart (1999; 2006; 2019), a linguagem constitui o agir humano, ou seja, os seres humanos necessitam e estão, a todo momento, utilizando práticas linguísticas, as quais envolvem os atos de ler, escrever, gesticular, falar, interpretar etc. Compreendendo a importância do incentivo à leitura e à escrita pelos professores de áreas específicas, veremos, a seguir, se os professores de língua materna seguem o mesmo pensamento dos demais, isto é, se acreditam que o incentivo deve ser dado por todos.

PLP1: Sim, claro não só na minha disciplina mas em todas, o desenvolvimento na leitura amplia os horizontes na compreensão e interpretação.

PLP2: Não, pois acredito que a formação acontece como um todo e não de forma fragmentada.

PLP3: Além disso, seria necessário um conjunto na ideia de desenvolver o hábito da leitura e escrita. Apenas um professor ou dois, não conseguem sozinhos.

Nesses trechos, podemos perceber que os professores de língua portuguesa reafirmam que a responsabilidade deve ser de todos. De muito pouco adiantaria se o incentivo fosse dado somente pelos professores de língua materna e os outros esquecessem que suas práticas de ensino em sala de aula devem estar atreladas as práticas de leitura e escrita, já que tais práticas estão relacionadas aos conteúdos de toda e qualquer disciplina e podem ser utilizadas de diferentes maneiras no processo de ensino-aprendizagem, pois, assim como afirma o PLP2, “a formação acontece como um todo e não de forma fragmentada.” .

Diante disso, é importante que os professores das áreas específicas compreendam que, ao incentivarem os alunos a lerem e escreverem gêneros voltados para o conteúdo da sua disciplina, estarão auxiliando não só nas capacidades de linguagem desses discentes, mas, sobretudo, no conhecimento disciplinar em que eles se circunscrevem. Portanto, essas práticas auxiliam na compreensão dos alunos em todas as disciplinas e não estão restritas aos conteúdos programáticos da disciplina de língua portuguesa ou produção textual.

Considerações finais

Procurando facilitar a compreensão acerca das considerações que serão construídas a seguir, relembramos o objetivo proposto neste trabalho, ou seja, analisar a percepção dos quatro professores das disciplinas citadas a respeito do papel deles como incentivadores e orientadores da leitura e da escrita em suas respectivas disciplinas, na educação básica.

Diante desse objetivo, buscamos analisar as respostas dadas pelos professores, das áreas específicas no questionário apresentado, com a finalidade de conhecer quais são suas percepções quanto à responsabilidade que eles têm de serem incentivadores e orientadores das práticas de leitura e escrita. Nas respostas apresentadas, analisamos, primeiramente, os conceitos de leitura implícitos nas suas percepções e podemos concluir onde se encontra a causa inicial dos principais problemas enfrentados pelos professores das áreas específicas, haja vista que, para incentivar e orientar esta prática, o professor precisa entendê-la como um processo que ocorre a todo momento, seja na interpretação oral de um texto, na leitura de um livro, na construção de sentidos que uma imagem pode fornecer. É a partir desse conceito de leitura que eles podem compreender a importância de tal prática para só então usá-la como instrumento de aprendizagem e perceber sua responsabilidade como incentivador.

Quanto ao uso da leitura e escrita no contexto educacional de todas as disciplinas apontadas acima, podemos observar que os professores já o fazem. Entretanto, não demonstram em suas respostas que estas práticas são orientadas, ou seja, se os professores auxiliam os alunos nos pontos centrais dos textos lidos ou em quais partes como devem deter um pouco mais de atenção, para que dessa forma consigam aprender eficaz e prazerosamente. O mesmo acontece com a responsabilidade no incentivo destas práticas, todos os professores das áreas específicas mostram que se veem como responsáveis, porém, considerando o conceito de leitura que possuem, compreendemos que ainda há um longo caminho a percorrer para que os atos de ler e escrever não sejam vistos como atividades restritas aos professores de somente duas disciplinas: língua portuguesa e produção textual.

Isto posto, voltemos à questão norteadora desta pesquisa: qual o papel dos professores de História, Geografia, Ciências Biológicas e Língua Inglesa na formação de alunos leitores e escritores na educação básica? Após análise dos dados, podemos perceber que o principal papel de cada um deles é de serem incentivadores da leitura e da escrita nas diferentes áreas, analisando seu contexto, os conteúdos programados e incluindo essas práticas de forma particular nas aulas, visto que cada disciplina é única e exige saberes diferentes.

Por fim, apesar de vermos que os professores sabem o seu papel como educadores e incentivadores, ainda se faz necessário um aprofundamento, a fim de que cada dia mais incluam tais práticas em suas aulas e comecem a perceber a diferença que existe entre alunos que recebem este incentivo por parte de todos os professores e os que não recebem. Além disso, é necessário que haja novos estudos acerca do assunto abordado neste trabalho, pois, dessa forma, todos os professores poderão começar a refletir acerca da responsabilidade que eles têm em incentivar as práticas de leitura e escrita nas suas aulas e quais práticas pedagógicas utilizam para que os alunos se tornem leitores e escritores proficientes. Outrossim, pesquisas com essa temática também são relevantes para estudantes de licenciatura, a fim de que possam, desde já, compreender seu papel e receber uma formação cada vez mais consistente e situada, a fim de que se tornem professores conscientes da sua responsabilidade.

Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho docente (re)visitado*. São Paulo: Papyrus Editora, 2010, p. 37-74.


- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37 -53.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada*. In: MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M.L.M.(Orgs). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.59-89.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique*. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp.277-296.
- CARLINO, Paula. *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, investigación, año 6, nº 20, enero - febrero - marzo, 2003, p.409-420.
- CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Sandra Regina.
- KLEIMAN, A. *Abordagens da Leitura. Scripta*, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.13-22.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p.26-46.
- MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: BRONCKART, Jean-Paul In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. *O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.P., 2009. *Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL* In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.) *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. In: Brasil. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-59.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha.

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 06 - SABERES,
ABORDAGENS E ANÁLISE DA ESCRITA
DE TEXTOS ACADÊMICOS** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Demanda de gêneros na licenciatura em Matemática: uma análise de experiências discentes

Autora: Juliana Marcelino Silva¹

Orientadora: Elizabeth Maria da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivos: 1) Identificar gêneros escritos por estudantes da licenciatura em Matemática, de uma universidade federal brasileira; e 2) Examinar as condições de produção nas quais essa demanda ocorre, a partir do relato deles. O estudo fundamenta-se na noção de gêneros discursivos e condições de produção (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Metodologicamente, baseia-se no paradigma interpretativo, enquadrando-se como uma pesquisa de base qualitativa, do tipo híbrida – exploratória e experiencial. O *corpus*, explorado a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2002 [1977]), constitui-se dos registros de transcrição de três entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes do curso referido. Os resultados indicam que os licenciandos escrevem textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, sejam pedagógicos (resumo e esquema), sejam científicos (*abstract* e artigo acadêmico), tendo pelo menos dois grupos de destinatários: um mais comum e recorrente, situado na esfera acadêmica (professores e alunos); outro mais amplo e heterogêneo, situado na esfera extra-acadêmica (leitores de revistas e anais de eventos). Esses gêneros são recorrentemente escritos para atender a finalidades avaliativas e pedagógicas. Para tal, a demanda é ancorada em orientações prévias pautadas em uma lista de critérios. Conclui-se que os licenciandos em Matemática escrevem na universidade a partir de condições de produção específicas e situadas, que dependem das configurações singulares em que a escrita se estabelece.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Matemática; Gêneros discursivos; Condições de produção.

1 Introdução

No Brasil, a produção escrita na universidade é um tema que tem promovido amplas discussões teórico-metodológicas, sobretudo no campo da Linguística Aplicada. Tais discussões foram impulsionadas a partir do surgimento de políticas educacionais de democratização do acesso ao Ensino Superior, como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o SISU (Sistema de Seleção Unificada), os quais aumentaram a população universitária com a inclusão de grupos minoritários e/ou discriminados (OLIVEIRA, G., 2017). Esse aumento fez com que estudantes, pertencentes a diferentes condições sociais, culturais e econômicas, compartilhassem suas variadas experiências letradas em um mesmo espaço, fato que conduziu diferentes pesquisadores a investigar como esses estudantes constroem e significam as práticas de letramento em contexto acadêmico.

¹ Graduanda em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: julianamarcelino54@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora nível adjunto II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: professoraelizabethsilva@gmail.com.

A corrente teórica responsável por fundamentar os pesquisadores do letramento a observar os usos e significados das práticas de letramento de acordo com os indivíduos é a denominada Novos Estudos do Letramento (NEL), que tem Brian Street como principal precursor. As investigações subsequentes, aliadas a essa perspectiva, geralmente objetivam descrever e compreender, sob o olhar etnográfico, como os sujeitos utilizam a escrita em diferentes contextos. No Brasil, esse interesse nas práticas de letramento na universidade, em especial na escrita acadêmica, também é perceptível, haja vista as grandes referências que vêm se debruçando nessa área: Adriana Fischer, Antônia Dilamar Araújo, Benedito Gomes Bezerra, Désirée Motta-Roth, Juliana Alves Assis, Maria Lúcia Castanheira, Marildes Marinho (*in memoriam*), Raquel Fiad, Regina Celi Mendes Pereira, entre outros.

Como considerações dos estudos empreendidos por esses pesquisadores, a escrita tem sido reafirmada como uma prática social situada, que varia conforme as áreas e disciplinas em que se estabelece. Nesses termos, é esperado que o seu aprendizado também seja compreendido como uma prática contínua e situada (CARROL, 2002), a qual exige um ensino claro, específico e sistemático em todos os níveis de ensino, inclusive no Superior. Fiad (2016), ao refletir sobre as especificidades da escrita em contexto acadêmico, reitera tal concepção, uma vez que afirma que os estudantes, ao ingressarem na universidade, iniciam um processo de inserção e familiarização em novas práticas de letramento. Influenciadas por essas perspectivas, enfatizamos a importância de observar e descrever as condições de produção em que a escrita, materializada em diferentes gêneros do discurso, é solicitada em cursos de graduação, com a finalidade de compreender como acontecem essas demandas, sob o ponto de vista dos estudantes.

Em pesquisas anteriores (MARCELINO SILVA; SILVA, 2020a; 2020b), focalizamos as condições de produção na qual a escrita é demandada em cursos de licenciatura da área de Humanas (Geografia, Pedagogia e Filosofia). Com base nessas investigações, percebemos que a escrita era solicitada nos cursos referidos a partir de diferentes condições de produção e circulação, que variavam conforme a disciplina, o professor e o público alvo. No entanto, ainda interessadas em desbravar a escrita em diferentes campos disciplinares, surgiram em nós algumas inquietações sobre este tema, sobretudo quando relacionado à área de Exatas, já que não conseguimos identificar outras investigações que explorem a escrita nesse contexto particular. Diante disso, formulamos os seguintes questionamentos: O que os licenciandos em

Matemática de uma universidade federal brasileira escrevem? Sob que condições de produção os licenciados escrevem?

Tais questionamentos impulsionaram o desenvolvimento da nossa pesquisa, visto que, embora reconheçamos a existência de trabalhos científicos, cujo objeto de estudo seja a escrita em contextos acadêmicos (ARAÚJO, 2012; ASSIS, 2014; BEZERRA, 2015; FIAD, 2011, 2013, 2015, 2016, 2017; FISCHER, 2007, 2010; MARINHO, 2010), a maior parte deles tem a área de Humanas, particularmente os cursos de Letras e Pedagogia, como contexto de investigação inicial e mais recorrente, conforme constatação de alguns estudiosos dessa linha de pesquisa (ARAÚJO; BEZERRA, 2013; OLIVEIRA, H., 2016; OLIVEIRA; LINO DE ARAÚJO, 2017; SILVA; CASTANHEIRA, 2019; SEIDE, 2018; SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2017). Nesse sentido, ao que nos parece, poucas são as pesquisas brasileiras que examinam, de forma sistemática e aprofundada, as especificidades da escrita acadêmica demandada em outras áreas do conhecimento (MARCELINO SILVA; SILVA, 2020a), sobretudo no que diz respeito à visão de estudantes sobre as condições de produção e circulação em que os gêneros são solicitados.

Logo, a investigação sobre a escrita em diferentes campos disciplinares é relevante e necessária, principalmente quando compartilhamos da compreensão de que a escrita é uma prática social e situada. Partindo dessa premissa, delineamos como objetivos de pesquisa: 1) Identificar gêneros escritos por estudantes da licenciatura em Matemática, de uma universidade federal brasileira; e 2) Examinar as condições de produção nas quais essa demanda ocorre, a partir do relato deles. A fim de atender aos objetivos delineados, analisamos registros de transcrição de três (3) entrevistas realizadas com licenciandos em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* sede. Tais entrevistas fazem parte de um banco de dados mais amplo, o qual integra um projeto mais amplo – Ensino de Escrita em Contextos Acadêmicos.

Para descrever a presente pesquisa, organizamo-la em cinco partes. Na primeira, referente a esta introdução, contemplamos o contexto, a problemática e os objetivos da pesquisa. Na segunda, apresentamos os conceitos teóricos que nortearam o estudo. Na terceira, descrevemos os aspectos metodológicos que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. Na quarta, exploramos os resultados alcançados com a análise dos dados. Na quinta e última parte, tecemos nossas considerações finais.

2 Gêneros discursivos e suas condições de produção

Em nossa pesquisa, recorremos a dois conceitos teóricos: gêneros do discurso e suas condições de produção (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Para a perspectiva dialógica do discurso, a língua se efetua a partir de enunciados (orais e escritos; únicos e concretos). Esses enunciados, que integram as diferentes atividades humanas, refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo discursivo, não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas também por sua construção composicional. Dessa forma, esses três elementos – indissociáveis – estão ligados na formação de todo e qualquer enunciado, sendo determinados pelo campo discursivo em que se estabelecem. Dada a natureza dialógica da linguagem, cada enunciado é único e particular, configurando-se como uma resposta aos ditos anteriores. Porém, cada veículo de utilização elabora seus tipos “relativamente estáveis de enunciado”, os quais conhecemos como gêneros do discurso.

Em relação aos conceitos que integram as condições de produção de uma determinada ação da linguagem, destacamos quatro, quais sejam: parceiros da interação (locutor e destinatário), objetivo da interação (o querer-dizer do locutor), esfera e campo discursivo (o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais) e o tema escolhido. Sobre o primeiro conceito, Brait (2012), ao explicitar o pensamento bakhtiniano, aponta que a relação falante/ouvinte não é passiva, uma vez que o ouvinte não participa da interação de forma indiferente e meramente receptiva, mas percebe e compreende o significado (linguístico) do enunciado, assumindo imediatamente uma reação-resposta.

No tocante ao segundo conceito, objetivo da interação, este se refere ao “querer dizer” do locutor. Ou seja, aos objetivos pelos quais ele produz uma ação de linguagem, situada em determinado contexto sócio-histórico e em resposta/contestação a enunciados anteriores. Conforme Bakhtin (2003 [1952-1953]), esse “querer-dizer” se realiza a partir das escolhas temáticas, estilísticas e composicionais feitas pelo autor, além da situação comunicativa e das finalidades em que se configura o enunciado.

Em relação ao terceiro conceito, esfera e campo discursivo, trata-se do contexto comunicacional onde ocorrerá a interação. Partindo do pressuposto bakhtiniano de que todo enunciado surge dos processos interativos, entendemos que eles são socialmente organizados e não podem ser dissociados de seu contexto. Nessa perspectiva, o contexto compreende a época, o grupo social, o micromundo (familiares, amigos, professores) e a individualidade de

cada um, os quais oferecem marcas específicas à comunicação. Desse modo, o contexto histórico, social, ideológico e cultural determina a forma e a intenção do enunciado.

Por fim, o quarto e último conceito, o tema, constitui-se como parte essencial do enunciado, existindo em função dos objetivos a se atingir na comunicação verbal. Sendo assim, o tema está circunscrito dentro dos limites previamente definidos pelo locutor, pois este, em resposta a ditos anteriores, formula seu enunciado de acordo com as formas realizáveis do gênero escolhido. Nesse sentido, a escolha temática está associada aos objetivos do locutor e aos objetivos do gênero.

3 Metodologia

Nossa pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), podendo ser classificada como híbrida, dado seu caráter exploratório (GIL, 1994) e experiencial (MICOLLI, 2006, 2014).

Conforme Bodgan e Biklen (1994), quando se afirma que os dados construídos em determinada pesquisa serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa, significa que, em sua exploração, serão enfatizadas “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Além disso, também quer dizer que a investigação não será baseada em um tratamento estatístico dos resultados, mas sim na observação e compreensão de determinado(s) fenômeno(s) em toda sua complexidade e contexto natural. Dessa forma, os pesquisadores, aliados a essa abordagem, recolhem os dados em função de “um contato mais aprofundado com os indivíduos”, privilegiando a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Em consonância com a abordagem qualitativa, desenvolvemos um estudo exploratório: pesquisa cujo principal objetivo é desenvolver e esclarecer conceitos, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou levantamento de hipóteses (GIL, 1994). Para atender a essa finalidade, estas pesquisas apresentam uma menor rigidez no planejamento e ação, as quais envolvem “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (GIL, 1994, p. 27). Nossa pesquisa também tem caráter experiencial (MICOLLI, 2014), uma vez que focalizamos a voz dos seus participantes, ou seja, as experiências de graduandos quanto à produção de textos pertencentes a gêneros do discurso. De acordo com Micolli (2006),

a compreensão do objeto investigado ganha amplitude quando aquele que o vivencia conta suas próprias experiências.

O *corpus* do estudo é composto por registros de três (3) entrevistas semiestruturadas realizadas com licenciandos em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* sede. Essas entrevistas fazem parte do banco de dados de uma pesquisa mais ampla intitulada Ensino de Escrita em Contextos Acadêmicos, que vem sendo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, particularmente na linha Língua(gem) em contexto de ensino de Português (LM). Vale destacar que as entrevistas semiestruturadas que realizamos estão fundamentadas em uma perspectiva etnográfica (HEATH; STREET, 2009; SPRADLEY, 1979). Nessa perspectiva, sobressaem-se os significados das ações e eventos para os participantes, como também aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um grupo social. Os pesquisadores aliados a essa abordagem estão mais preocupados em tentar observar e compreender o que realmente está acontecendo em determinado contexto do que tentar “provar” o sucesso de uma intervenção específica (STREET, 2003).

O *corpus*, constituído pelos registros de transcrição das entrevistas mencionadas, foi analisado com base na técnica analítica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002 [1977]) e retomada por Moraes (1999). Para tanto, adotamos procedimentos característicos dessa técnica, a saber: unitarização (selecionar e unificar o conteúdo), categorização (transformar as unidades em categorias de análise), descrição (descrever os resultados) e interpretação (reflexão aprofundada sobre os resultados alcançados).

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

4 Resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados alcançados com a análise das entrevistas realizadas. Para melhor explorar e visualizar esses dados, analisamos os registros de transcrição de três (3) entrevistas realizadas, baseando-nos nas condições de produção propostas por Bakhtin (2003 [1952-1953]), e elaboramos os seguintes questionamentos, de acordo com nossos objetivos: O que se escreve? Como se escreve? Para quem se escreve? Para que se escreve tais gêneros? Nas subseções a seguir, exploramos cada um desses questionamentos.

4.1 O que se escreve?

Quando questionados sobre o que escreviam após o ingresso na universidade, os estudantes relataram escrever, nas disciplinas que integram o currículo do curso investigado, textos pertencentes a diferentes gêneros do discurso, dentro os quais destacam-se aqueles mais voltados ao processo de formação e aprendizagem, tais como esquema e resumo, como também aqueles que se relacionam à produção e divulgação do conhecimento científico, como o *abstract* e o artigo acadêmico. A fim de melhor visualizar como os estudantes referenciam esses gêneros, vejamos, a seguir, o relato de Vinícius.

até agora...tive experiência com escrever resumo...e:: esquema...e até agora EM ESCRITA mesmo só foi esses dois...eu cursei LPTA 1 que é Leitura e Produção de Textos Acadêmicos 1...no caso... a gente trabalhou também com artigos científicos de pesquisa... mas não escrevendo...só analisando os elementos do artigo de pesquisa...que compõe o artigo...
(Entrevista, Vinícius, 2020, grifo nosso).

Conforme o trecho exposto, o estudante indica “ter experiência” com a escrita dos gêneros resumo e esquema. Vinícius relata que “até agora EM ESCRITA mesmo só foi esses dois [resumo e esquema]”. Nessa afirmação, além da referência a textos pertencentes a dois gêneros discursivos, chamamos atenção também para o destaque que Vinícius faz ao substantivo “escrita”, gramatizando-o com o acréscimo da preposição “em” e transformando-o em advérbio de lugar. Tal fato gramatical nos indica que o estudante faz uma separação entre as disciplinas que compõem o currículo específico do curso de Matemática e as disciplinas ministradas por professores da Unidade Acadêmica de Letras, tal como Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I (LPTA I), cuja ementa aponta o trabalho predominante com a escrita acadêmica.

Além disso, Vinícius relata que trabalhou, no contexto da disciplina citada, com “artigos científicos de pesquisa”, porém, não os escrevia, apenas analisava os elementos que os compõem. Nessa perspectiva, notamos que o estudante parece escrever mais textos que podem ser caracterizados como mediadores do processo de ensino e aprendizagem (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), dado o caráter pedagógico dos gêneros resumo e esquema na comunidade discursiva em que se configuram. No entanto, a referência ao trabalho com o artigo acadêmico, muito embora não com sua escrita, indica o contato dos estudantes com gêneros mais típicos da

comunidade científica (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), o que, conseqüentemente, já os envolve com os processos e procedimentos de produção do conhecimento na área em que estão inseridos.

4.2 Como se escreve?

Ao indagarmos acerca das orientações para a escrita dos textos anteriormente citados (resumo, esquema e artigo), os estudantes afirmaram que, quando existiam essas orientações, elas eram baseadas em uma lista de critérios repassadas em aulas introdutórias de determinado gênero, com a provável finalidade de familiarizar os estudantes com aspectos essenciais do gênero, tais como estrutura composicional, conteúdo temático e estilo ou gramática. Para melhor explorarmos alguns desses resultados, vejamos o trecho a seguir, referente à entrevista de Matheus:

ela [a professora] listou os critérios na primeira e segunda aula sobre os resumos...pra gente se habituar com eles...aí depois disso pediu pra gente analisar os resumos... “ó...tá aqui os resumos...analisem...vejam o que vocês acham que tá de certo ou errado...” ...aí a gente foi se habituando aos critérios...e foi pesquisando também para fazer as avaliações e foi aprendendo...
(Entrevista, Matheus, 2020, grifo nosso).

No trecho exposto, o estudante Matheus aponta que tais orientações, em determinada disciplina, aconteciam da seguinte forma: a professora listava os critérios em aulas introdutórias sobre a escrita do gênero selecionado, para que os alunos pudessem “se habituar com eles”. Em seguida, requisitava a análise de resumos escritos anteriormente por outras pessoas, com o devido anonimato, para que os estudantes avaliassem tais textos e concluíssem o que “tá de certo ou errado”. A prática prévia de propor a análise colaborativa de textos pertencentes ao gênero que os alunos precisam escrever parece estar em consonância com a abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), visto que indica a preocupação, por parte do professor, em familiarizar os alunos com os elementos (micro e macroestruturais) que compõem o gênero em questão.

No entanto, Silva (2017, p.139) aponta que a realização de correções coletivas a partir da distribuição do modelo de um texto já produzido “pode apresentar um caráter genérico, dada

as limitações de posicionar os alunos como os próprios revisores dos textos dos colegas”. Desse modo, essa provável natureza genérica parece conduzir ao que Lillis (1999) define como “prática institucional do mistério”, em que o trabalho com a escrita, embora baseado em critérios e modelos repassados anteriormente, ainda está pautado em convenções parcialmente implícitas, tendo em vista que cabe aos estudantes identificar os ajustes necessários aos textos que analisam e/ou escrevem.

Ante a essas considerações, percebemos que, subjacente ao enunciado de Matheus sobre as orientações para a escrita acadêmica, parece haver a concepção da escrita enquanto um processo gradativo e contínuo, constatação esta que pode ser reiterada a partir do trecho de Vinícius, outro estudante pertencente ao mesmo curso:

Tinha uma aula introdutória para dizer o que era o gênero acadêmico...o que a gente tava escrevendo...aí ela passava como exercício pra gente analisar alguns textos desse gênero né...primeiro com o esquema depois com o resumo...e depois da gente analisar alguns desses textos a gente escrevia... (Entrevista, Vinícius, 2020, grifo nosso).

No trecho exposto, Vinícius explica como acontecia o ensino de escrita no contexto de uma disciplina. Como podemos perceber, havia um movimento contínuo, constante e progressivo nas aulas destacadas pelo estudante, que pode ser sintetizado a partir de três momentos. No primeiro, aconteciam as aulas introdutórias, nas quais a professora apresentava e caracterizava os gêneros acadêmicos a serem escritos pelos estudantes. No segundo, era solicitado a análise de exemplares escritos do gênero resumo, de modo que os estudantes pudessem avaliar aqueles textos anônimos, identificando possíveis adequações e inadequações. No terceiro e último momento, sucedia a produção textual dos estudantes, com base nas aulas e nas análises anteriores elaboradas por eles. Subjacente a esse movimento descrito, parece se estabelecer, mesmo que implicitamente, a concepção de escrita enquanto processo contínuo (CARROL, 2002; KOCH; ELIAS, 2010), uma vez que a produção textual exige do escritor a ativação de conhecimentos prévios e a mobilização de diferentes estratégias. No caso em tela, o produtor (estudante) reconhece e ativa seus conhecimentos acerca do gênero em questão, analisando protótipos do gênero e, por fim, escrevendo-os.

4.3 Para que se escreve?

Ao questionarmos sobre os objetivos com os quais escrevem nas disciplinas que integram o currículo do curso em investigação ou mesmo de programas institucionais da academia, observamos que os objetivos referenciados nas entrevistas pareciam ter um caráter avaliativo, uma vez que a produção textual seria planejada, elaborada e avaliada com o fim de compor uma nota final no currículo do aluno. No entanto, também notamos um objetivo de caráter pedagógico, posto que a escrita dos textos tinha um papel na aprendizagem dos estudantes. Para explorarmos mais detidamente essas constatações, vejamos o trecho referente à entrevista de Amanda.

*Na disciplina...é... o objetivo era ganhar nota mesmo...só que na vida acadêmica...a gente sabe que não é só isso...com essa experiência que eu tive no primeiro período...fui escrever os trabalhos de Iniciação Científica e vi que ajudou um bocado... e:: não foi apenas a nota...foi realmente experiência para a vida...
(Entrevista, Amanda, 2020, grifo nosso).*

Para Amanda, no contexto da disciplina, “o objetivo era ganhar nota mesmo”. Essa asserção parece sugerir que todos os textos produzidos no âmbito das disciplinas cursadas pelos estudantes possuem o objetivo predominantemente avaliativo. No entanto, embora o objetivo predominante seja o avaliativo, “na vida acadêmica...a gente sabe que não é só isso”, visto que, nas experiências posteriores que a estudante teve com a escrita na universidade, ela utilizou os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro período. Logo, “*não foi apenas a nota...foi realmente experiência para a vida*”. Vinícius também compreende o papel pedagógico da escrita na academia, visto que afirma que “o objetivo mais geral seria obter a prática desses textos para escrever eles melhor no futuro”. Sendo assim, tais reflexões feitas pelos estudantes nos sugere um objetivo também pedagógico da escrita em contextos acadêmicos, posto que sua prática faz parte do trabalho profissional e acadêmico dos graduandos, formando-os e preparando-os para as diferentes demandas com as quais precisam lidar (CARLINO, 2006), sejam elas no âmbito da disciplina a partir da aprendizagem dos conteúdos conceituais, sejam no âmbito profissional através da aplicação dessas aprendizagens no mercado de trabalho.

4.4 Para quem se escreve?

Quando indagamos sobre os possíveis leitores dos textos que produziam na academia, ou seja, “para quem” direcionavam as produções textuais finais, os estudantes indicaram tanto os leitores, quanto alguns dos ambientes em que eles provavelmente estariam situados. Desse modo, identificamos, pelo menos, dois grupos de destinatários, os quais associamos, na categorização elaborada, à dada esfera discursiva, na qual esses leitores provavelmente estavam situados. Para visualizar esses dados, vejamos os trechos de entrevistas realizadas, respectivamente, com Amanda e Vinícius.

seria para uma comunidade acadêmica...tanto para professores quanto para alunos que às vezes possam ter contato com aquele texto depois né...mas acho que fica restrito ao ambiente acadêmico...por causa da estrutura dos textos...porque eles sempre têm que seguir uma norma... [...] um padrão..
(Entrevista, Vinícius, 2020, grifo nosso).

creio que a intenção da professora fosse que a gente escrevesse imaginando que esses textos seriam publicados em algum evento...congresso... ou algo do tipo... então se tivesse acontecido isso de ser publicado em algum evento... o público que iria ler seria o público que estuda matemática e que tem interesse no assunto que a gente estava tratando...
(Entrevista, Amanda, 2020, grifo nosso).

Nos trechos expostos, os estudantes referenciam dois grupos de destinatários, cada qual pertencente predominantemente a uma esfera discursiva. O primeiro, mais recorrente e específico, refere-se àqueles que estão situados no espaço da sala de aula, tais como professores e alunos universitários, além de possíveis monitores e estagiários. De acordo com Vinícius, esse primeiro grupo, situado na esfera acadêmica, parece ter como leitor principal o professor, posto que será o que provavelmente terá mais “contato com aquele texto depois”. Essa asserção sugere que exclusivamente os leitores que estão presentes na comunidade acadêmica lerão as produções textuais dos estudantes, dada as especificidades desse contexto de escolarização (SILVA, 2017), cujas normas e exigências esperam que o professor da disciplina leia os textos produzidos, a fim de avaliá-los posteriormente e registrar a nota. Além disso, Vinícius enfatiza que os textos produzidos no ambiente acadêmico ficam restritos a esses contextos “por causa da estrutura dos textos... porque eles sempre têm que seguir uma norma [...] um padrão”. Nesse sentido, percebemos a força da influência do destinatário e da área da atividade humana em que o gênero será escrito, dos quais a composição do texto e o estilo do autor dependerão (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Já o segundo grupo, mais amplo, heterogêneo e menos recorrente, aponta para um público maior, situado para além da sala de aula, embora ainda presente na esfera acadêmico-científica: pesquisadores da área de conhecimento em investigação, leitores de revistas/periódicos e de anuais de eventos e congressos. Conforme Amanda, apesar da professora não esclarecer o possível leitor do gênero solicitado, ela imagina que a intenção era de que “a gente escrevesse imaginando que esses textos seriam publicados em algum evento...congresso... ou algo do tipo”. Desse modo, notamos que a estudante considera não só os leitores imediatos do seu texto, como a professora e os colegas de turma, mas também os imaginários, situados em outros espaços e veículos de circulação, cujos objetivos de leitura geralmente ultrapassam os avaliativos, pois se centram na informação e na obtenção de conhecimentos. Sendo assim, a percepção da autora em relação aos seus possíveis leitores determinarão “a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos e estilísticos” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953, p. 322).

Considerações finais

A fim de identificar as condições de produção em que os gêneros são demandados na licenciatura em Matemática, a partir da visão dos próprios estudantes desse curso, exploramos as experiências de três (3) licenciandos em Matemática no que diz respeito aos gêneros que produzem, o modo de produzi-los, a finalidade e os seus leitores.

A partir da análise realizada, percebemos que os estudantes que cursavam a licenciatura em Matemática na época da realização da pesquisa escreviam textos pertencentes a diferentes gêneros do discurso em disciplinas ofertadas na grade curricular do seu curso: esquema, resumo, *abstract* e artigo científico. Constatamos também que, segundo eles: as orientações para a escrita dos textos pertencentes a esses gêneros eram pautadas em uma lista de critérios, os quais abordavam aspectos essenciais de determinado gênero; os objetivos dessa escrita eram predominantemente avaliativos e pedagógicos; e os leitores estavam situados na esfera acadêmica e extra-acadêmica.

Por ora, ao que nos parece, esses resultados, referentes à licenciatura em Matemática, ratificam os alcançados em pesquisas anteriores, desenvolvidas com licenciandos em Pedagogia, Filosofia e Geografia (MARCELINO SILVA; SILVA, 2020a; 2020b), no que se refere

aos gêneros indicados para produção e à natureza das condições de produção sob as quais são demandados. Além disso, parecem reforçar a predominância da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999), bem como da prática de letramento escolarizada (SILVA, 2017), conforme sinalizamos na seção anterior.

De acordo com Street (2003, p. 4), “a pesquisa tem uma tarefa a desenvolver ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas”, desafiando os preconceitos e estereótipos dominantes. Desse modo, acreditamos que o nosso estudo enriquece as discussões teórico-metodológicas realizadas até o momento sobre a escrita acadêmica em diferentes campos disciplinares, visto que torna visível como a demanda dos gêneros acontece em um contexto específico – licenciatura em Matemática – sob o ponto de vista dos próprios estudantes. Nossa pesquisa, ao demonstrar as condições em que os gêneros são solicitados, conseqüentemente, também desmistifica a crença comumente disseminada de que “a área de Exatas não escreve”.

Com base nos resultados alcançados, reiteramos ainda a necessidade de mais pesquisas que investiguem a escrita em diferentes cursos de graduação, com a finalidade de ampliar o olhar e as discussões sobre currículos, metodologias e didáticas, redirecionando o ensino e o aprendizado para as necessidades dos alunos.

Referências

ARAÚJO, A. D. A subjetividade na construção de significados: Uma análise de escrita de artigos de pesquisa. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 31, p. 56-61, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1074>. Acesso em: 16 jun. 2021.

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. *Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, v. 9, p. 5-37, 2013. Disponível em: http://www.revistadiálogos.com.br/Diálogos_9/Benedito_Camila.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.43, n.2, p.801-815, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

BARDIN, F. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002 [1977].

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/zDHwLv4hn3BHrx986d4NZBt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARROLL, A. L. *Rehearsing new roles: how college students develop as writers*. Illinois: Southern Illinois University Press, 2002.

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. 2. ed. 2006.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FIAD, R. S. A. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FIAD, R. S. A. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FIAD, R. S. A. (org.). *Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016. 357p.

FIAD, R. S. A. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323312919_Pesquisa_e_ensino_de_escrita_letramento_academico_e_etnografia. Acesso em: 10 jul. 2019.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado em Educação). 2007, 341f. – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 01 fev. 2020.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, maio-ago., p. 215-228, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 14 set. 2020.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramentos (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em educação*, v.6, n.1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 08 out. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2009.

KOCH, I. V. ; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEA, M. R; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 20 ago.2021.

LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MARCELINO SILVA, J.; SILVA, E. M. da. Escrita acadêmica no curso de Geografia: uma análise de experiências discentes. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 1-21, set.-dez./2020a. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1865/758>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MARCELINO SILVA, J.; SILVA, E. "What's going on here?": demanda de gêneros em cursos de licenciatura e suas condições de produção. *Leitura*, n. 67, p. 155–170, 2020b. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10663>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MICOLLI, L. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/QXT4MqjBQzvwPSTTjyMdCrN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MICOLLI, L. *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. São Paulo: Pontes, 2014.

MORAES, R. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 1-13, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/60815562/Analise%20de%20conte%3%BAado.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

OLIVEIRA, G. F. Os estudos dos letramentos acadêmicos no brasil: influências, origens e perspectivas. *Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem*, n. 5, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/167>. Acesso em: 18 ago. 2021.

OLIVEIRA, H. A. G. *O graduando em Letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva*. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2415>. Acesso em: 29 ago. 2021.

OLIVEIRA, H. A. G.; LINO DE ARAÚJO, D. Escrita na graduação em letras: desafios e representações. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5656/3735>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SEIDE, M. S. Descrição de eventos de letramento no primeiro ano de um curso de graduação: plágio, paráfrase e ensino de escrita acadêmica. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38511/21958>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SILVA, E. M. da. *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico*. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese_de_doutorado_elizabeth_silva_fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVA, E. M. da.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, 2019. Disponível em:

<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/4115/2071>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SOUZA, G. S. de; COSTA, R. L. da.; MOREIRA, M. C. de F. O que diz o egresso de um curso de Letras sobre sua formação: argumentação em discursos sobre o ensino superior. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 387-404, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2383/1299>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SPRADLEY, J.P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979.

STREET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. In: Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres: Brian Street: King's College, 2003. 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 08 - ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS EM MODALIDADE
REMOTA: POTENCIALIDADES, LIMITES
E DESAFIOS**



V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

O uso de *podcasts* como ferramenta de ensino de língua inglesa na modalidade remota

Luciana Parnaíba de Castro¹

RESUMO

A prática do ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19, tornou-se algo corriqueiro no mundo todo. No entanto, os desafios impostos por esse cenário são diversos, desde a falta de recursos tecnológicos por parte de professores e alunos, a inabilidade de lidar com tais recursos, até a necessidade da adaptação de práticas pedagógicas, cujas implicações ainda levaremos algum tempo para compreender. A partir de minha experiência de ensino remoto utilizando *podcasts*, no contexto de formação de professores de língua inglesa, concluí que esta ferramenta se constitui como valiosa e relevante para trabalhar diversas habilidades comunicativas, além de ser um gênero que traz uma infinidade de temas para discussão. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir acerca das possibilidades e implicações do uso de *podcasts* no ensino de língua inglesa na modalidade remota por meio de um relato de experiência. Como aporte teórico, trazemos a perspectiva dos multiletramentos com o *New London Group* (1996), Rojo e Barbosa (2015) e Pinheiro (2020; 2021), dentre outros; bem como pesquisas que tratam do uso de *podcasts* para o ensino (FREIRE, 2013; 2015; SILVA, 2019). Esperamos que este trabalho possa se juntar a tantos outros que estão emergindo desse contexto, encorajando o compartilhamento de experiências, recursos e escolhas pedagógicas, para que os professores possam se unir e aprenderem juntos, mesmo na era do distanciamento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Ensino de Língua Inglesa; Multiletramentos; *Podcasts*.

1 Introdução

O ensino remoto trouxe desafios para a educação que fizeram com que professores por todo o mundo buscassem formas de se adequarem a esse novo contexto, bem como formas de tornarem os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores, visto que o caráter remoto do ensino atual impossibilita diversas práticas, dificultando ainda mais esse processo. Muitos professores, com uma vasta experiência de sala de aula, se viram desmotivados e, em alguns casos, até impossibilitados de desenvolverem um trabalho significativo, por dependerem do uso de tecnologias sobre as quais não tinham domínio. Outros, mesmo com a habilidade de utilizarem as plataformas básicas adotadas no Brasil para o ensino, tais como o *Google Meet*, não conheciam outras ferramentas pedagógicas além dos textos, atividades e aulas expositivas.

Pensando nessas questões, desenvolvi um trabalho em sala de aula de língua inglesa em um curso de formação de professores com o uso de *podcasts*, compreendendo esta ferramenta como viabilizadora da prática das quatro habilidades comunicativas, de pesquisa, de trabalho colaborativo, além de ser um meio para se trabalhar diversos temas, de forma criativa e atual. Portanto, o objetivo deste trabalho é refletir acerca das possibilidades e implicações do uso

¹ Professora do curso de Letras – Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores, Campus de Cajazeiras, da Universidade Federal de Campina Grande.

de *podcasts* no ensino de língua inglesa na modalidade remota por meio de um relato de experiência.

Para compreender o uso desta ferramenta no ensino e aprendizagem de língua inglesa, apoio-me na teoria dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; PINHEIRO, 2020, 2021) que, em linhas gerais, atentam para as dimensões da multiculturalidade e da multimodalidade nos processos de letramento; fundamento-me, por conseguinte, em Kress (2003) e Cope e Kalantzis (2020) acerca da multimodalidade; assim como em pesquisas sobre o uso de *podcasts* na educação (FREIRE, 2013; 2015; SILVA, 2019). Esses estudos e pesquisas me permitiram compreender o contexto geral sobre os estudos dos letramentos na atualidade, bem como a utilização de ferramentas das tecnologias digitais, tais como os *podcasts*, no âmbito educacional e, a partir disso, relatar minha experiência e entender sua relevância.

Espero que este trabalho contribua para o quadro teórico-metodológico que vem se formando acerca da prática do ensino remoto de língua inglesa, com suas dificuldades, frustrações e desafios, mas também com possibilidades e alternativas que, mesmo com o retorno do ensino presencial, possam continuar a fazer parte das práticas pedagógicas dos professores.

2 Teoria dos multiletramentos

Em meados da década de 1990, um grupo de pesquisadores reuniu-se em New London, Connecticut, EUA, com o intuito de discutir as consequências do crescente avanço das tecnologias digitais para os processos de letramento, entendendo também que essas tecnologias estavam começando a fazer parte da vida das pessoas, conseqüentemente tendo impactos em questões socioculturais. Devido ao local de encontro do grupo, esses pesquisadores ficaram conhecidos como o *New London Group* (NLG)².

Provenientes de diferentes países, os estudiosos do NLG observaram que as preocupações acerca dos letramentos tinham ressonância nesses diferentes contextos, logo não se tratava de algo pontual. Assim, eles passaram a discutir que os letramentos concentrados nos textos impressos e sem levar em conta a diversidade social, não atendiam às necessidades

² O grupo era composto pelos pesquisadores Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Optamos por utilizar o nome do grupo no original, em inglês.

contemporâneas. Identificaram, portanto, duas dimensões sociais que os processos de letramento deviam considerar: a multimodalidade e a multiculturalidade, cunhando, assim, o termo *multiliteracies* (multiletramentos) e divulgando os resultados desse encontro em um manifesto intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais*³.

A partir de então, as previsões que o NLG fez acerca das mudanças nos processos de letramento foram gradualmente se estabelecendo, pois as tecnologias digitais não foram apenas uma *moda da época*, mas algo que, de fato, transformou e vem transformando a sociedade em nível global e local. Além disso, é inegável a necessidade e relevância de se trabalhar os processos de leitura levando em consideração a diversidade cultural, linguística e social dos sujeitos envolvidos. Tal necessidade vem sendo apontada há décadas a partir dos estudos da sociolinguística (CALVET, 2002) e, mais atualmente, pelos estudos da translinguagem (KRAUS-LEMKE, 2020).

No Brasil, Rojo (2012; 2015; 2017) vem desenvolvendo um trabalho sobre multiletramentos no contexto de ensino de língua portuguesa, demonstrando que, ao contrário do que se pode pensar devido à dimensão da multiculturalidade, a pedagogia dos multiletramentos não se interessa apenas por contextos plurilíngues, mas também pelos impactos dos diferentes contextos socioculturais, dentro de um mesmo país, para os processos de letramentos. Além disso, a própria noção de plurilinguismo já foi posta em xeque, como podemos observar na seguinte argumentação:

É realmente preciso conceber que todos os falantes, mesmo quando se acreditam monolíngues (que não conhecem “línguas estrangeiras”), são sempre mais ou menos plurilíngues, possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares e formas veiculares, mas no quadro de um mesmo conjunto de regras linguísticas. (CALVET, 2002, p. 101-102)

Concebendo, então, os alunos de língua materna enquanto sujeitos plurilíngues, que possuem diferentes registros de sua língua para diferentes contextos e o fazem de forma natural e, muitas vezes, inconsciente; concebendo, ainda, que essas diferentes formas de expressão fazem parte de quem esses alunos são e de seus contextos de vida, faz bastante sentido inserir a perspectiva dos multiletramentos em todos os contextos de letramento.

Como Rojo (2012, p. 15) discute, “no caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositalmente ignorada”. Assim, apesar de a questão

³ Título original: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*.

da diversidade cultural ser reconhecida em muitos contextos educacionais brasileiros, ela não é, muitas vezes, levada em consideração nos processos de ensino e aprendizagem.

Pinheiro (2021) reflete sobre o manifesto do *New London Group*, 25 anos após sua publicação, trazendo para a discussão a situação atual dos processos de letramento no Brasil, devido à pandemia de COVID-19 e ao conseqüente ensino remoto. O autor mostra que, segundo dados da Unesco, no início da pandemia, mais de 1 bilhão de estudantes já estava sem aulas presenciais no mundo todo, quantidade que corresponde a quase 80% de todos os estudantes do globo. As conseqüências disso para os processos de letramento desses alunos, combinadas aos problemas que já tínhamos nesse âmbito, antes da pandemia, se configuram como um quadro preocupante para a educação como um todo, ainda mais quando percebemos que, devido à má condução da situação do novo coronavírus em diversos países, como é o caso do Brasil, esse quadro vem se estendendo de forma alarmante.

As reflexões de Pinheiro (2021) se dão, por um lado, em relação ao embate entre os defensores do uso das novas tecnologias na educação versus aqueles que a rejeitam. Por outro lado, o autor (PINHEIRO, 2020), questiona se de fato deveríamos estar ensinando remotamente e, caso a resposta seja sim, o que deveríamos estar ensinando. Esse segundo aspecto da crítica do estudioso se dirige à questão do que deveria estar sendo discutido nas salas de aula, atualmente virtuais: conteúdos do currículo escolar ou temas de relevância social atuais? E, acrescento a isso: tais temas de relevância social não deveriam fazer parte dos currículos? Se fazem, estão sendo trabalhados? De que forma deveríamos estar avaliando nossos alunos nesse contexto? Ou, melhor, deveríamos estar avaliando-os em absoluto? Endosso, assim, as palavras do autor:

[...] o que é importante ensinar e aprender neste momento de pandemia? Indubitavelmente, mais importante do que ensinar o que é uma oração reduzida de infinitivo ou relações métricas no triângulo retângulo, é ensinar valores éticos e respeito à diversidade (em diferentes esferas). Isso poderia inclusive ser feito por meio do trabalho com gêneros jornalísticos e da vida cotidiana, mais comuns aos alunos, explorando, menos questões formais linguísticas e mais as competências de leitura e produção multimodal (PINHEIRO, 2020, p. 360).

Desse modo, o autor expõe sua crítica à forma como os letramentos estão sendo trabalhados na pandemia e como ele considera que deveriam estar durante, e como deverão estar na pós-pandemia, fornecendo, inclusive, sugestões de formas de se trabalhar o debate de questões sociais, considerando a diversidade sociocultural e a multimodalidade. Minhas reflexões sobre debates tais como esse me levaram a pensar na relevância de da presente

proposta de trabalho. Para tal, direciono o foco para a questão da multimodalidade e de como essa perspectiva pode auxiliar em processos de letramento relevantes para nosso contexto.

Kress (2003, p. 1) já alertava que “não é mais possível pensar em letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos⁴.” O autor enfoca, em sua obra, a mudança gradativa que vinha ocorrendo do foco dos letramentos na palavra impressa para o foco nas telas e imagens, mostrando como diferentes modos de construção de significado não transpõem tais significados, eles os modificam, ou, segundo Kress (2003, p. 1) “o mundo contado é diferente do mundo mostrado⁵”, e essa diferença tem consequências sociais, cognitivas, culturais, dentre outras que vem sendo investigadas desde então. Em uma perspectiva mais recente, temos que:

texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala são sistemas de significado distintos... cada forma de significado possui recursos distintos [...]. O mesmo significado pode ser expresso em múltiplas formas. Mas na transposição, o significado nunca é exatamente o mesmo [...]. É por isso que nós precisamos de multimodalidade [...] Transposição multimodal faz parte da nossa natureza. (COPE; KALANTZIS, 2020, p. 33).

Em consonância com Kress (2003), Cope e Kalantzis (2020) enfatizam a transformação que ocorre nos processos de construção de sentido em decorrência dos diferentes modos de construção desses sentidos. Além disso é importante lembrar que, diferentemente do que enfocam muitas pesquisas recentes, a multimodalidade não se trata apenas dos modos digitais de construção de sentidos, mas dos sentidos produzidos pelo nosso corpo, pelos ambientes nos quais estamos localizados, pelos sons da natureza, para citar alguns exemplos pré-tecnologias digitais. Menezes de Souza (2021) relembra que seus trabalhos iniciais sobre multimodalidade investigavam este fenômeno em comunidades indígenas (MENEZES DE SOUZA, 2001, 2002, 2003a, 2003b), motivo pelo qual ele, juntamente com Duboc (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021) conduzem uma crítica às pesquisas que tratam de multiletramentos e multimodalidade relacionando-os apenas às tecnologias digitais, deixando de lado os modos de construção de sentidos não-digitais, além da dimensão da multiculturalidade, que é parte integrante da ideia dos multiletramentos.

Desse modo, pensando nos processos de letramentos de nossos alunos hoje, é de suma importância realizar escolhas pedagógicas que envolvam o máximo de modos de

⁴ No original: *It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors.* (essa e demais traduções são de minha autoria).

⁵ No original: *The world told is a different world to the world shown.*

construção de sentidos, bem como que abranjam temas sociais, a fim de promover a reflexão e a análise crítica do que acontece no entorno desses alunos. Além disso, é indispensável o trabalho que dê ao aluno autonomia e agência, colocando-o como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, principalmente considerando que essa agência faz parte da vida desses sujeitos na chamada web 2.0, conceito que se refere ao contexto de uso da internet não apenas de modo passivo, por meio da recepção de conteúdos gerados por outros, como ocorria na web 1.0; mas de modo ativo, sendo os usuários da internet também produtores de conteúdo (ROJO; BARBOSA, 2015). Tal produção de conteúdo pode ser vista, por exemplo, nas redes sociais, no Youtube, na Wikipédia, nos blogs e nos *podcasts*.

Essas reflexões nos reportam aos *podcasts* enquanto ferramenta multimodal, que dá aos alunos oportunidades de escolha, contato com diferentes temas de relevância social, promoção do trabalho colaborativo, prática das quatro habilidades comunicativas e contato com diferentes modos de construção de significado. Discutiremos essa ferramenta a seguir.

3 *Podcasts* na educação

3.1 Origem e definição

Podcasts são produções em áudio, com conteúdos diversos (informativos, educativos, de entretenimento), bem como formatos distintos, podendo ter um ou mais apresentadores, convidados, além de apresentarem discussões preparadas anteriormente ou conversas espontâneas. Os arquivos são, em sua maioria, em formato MP3, e são divulgados na internet, tanto por serviços de *streaming*, quanto em *websites*, podendo ser ouvidos online ou baixados para dispositivos. Com grande flexibilidade tanto em termos de acesso quanto de produção, o *podcast* diferencia-se, assim, do rádio. (FREIRE, 2013).

Segundo Freire (2013), a ideia do *podcast* surgiu no início dos anos 2000, com o ex-apresentador da MTV Adam Curry, e o programador Dave Winer, que já vinha trabalhando com *audioblogs* no final dos anos 1990. A tecnologia se concretizou em 2004 com o primeiro programa de *podcast*, criado e apresentado por Curry, intitulado *Daily Source Code*. Pelo posterior envolvimento do iTunes, programa da empresa Apple, na produção dos *podcasts* iniciais, o tocador de MP3 da empresa, chamado iPod, teve influência na criação do nome

podcast, juntando-se ao termo *broadcast*, que significa transmissão/transmitir. O termo, no entanto, não foi cunhado pelos idealizadores do *podcast*, mas pelo jornalista Ben Hammersley, do jornal inglês *The Guardian*.

Ainda segundo Freire (2013), o primeiro programa de *podcast* brasileiro foi criado já no ano seguinte, em 2005, por Danilo Medeiros, e se chamava *Digital Minds*. Hoje em dia, há uma grande variedade de programas de *podcast* brasileiros, tanto criados por pessoas até então anônimas, quanto por personalidades famosas.

Tendo tido início com função de entretenimento e informação, hoje o *podcast* também é visto como uma ferramenta relevante na área da educação. Desse modo, pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o intuito de observar as contribuições do gênero *podcast* nesse âmbito. A título de exemplo, apresentaremos, brevemente, duas pesquisas, sendo uma dissertação de mestrado (SILVA, 2019) e uma tese de doutorado (FREIRE, 2013) que trataram do uso do *podcast* na educação.

3.2 Pesquisas sobre *podcast* na educação

Freire (2013) desenvolveu uma pesquisa na qual objetivou, dentre outras questões, investigar se o uso de *podcast*, no contexto brasileiro, demonstra indícios da concepção cooperativa de Célestin Freinet (1998), no sentido de ser uma ação educativa conjunta, guiada pelo interesse espontâneo e inserida em uma atmosfera livre. Como resultados, o pesquisador aponta que percebeu-se o desenvolvimento de um ambiente fraterno naquele contexto, no qual o trabalho consiste na ação educativa de indivíduos que, ao agir coletivamente e de modo espontâneo, aprendem em conjunto a partir de uma ação marcada pela liberdade; e que o compartilhamento do interesse afetivo/cognitivo por um tema consiste em um grande motor para o exercício cooperativo, razão pela qual se mostrou relevante que *podcasts* cooperativos escolares deem conta tanto de temas curriculares quanto extracurriculares.

Silva (2019) conduziu um estudo que tinha como objetivo investigar as implicações da utilização da mídia *podcast*, enquanto estratégia para instigar a autonomia e autoria discente, em um contexto de ensino universitário. Em suas conclusões, o pesquisador constatou que estudantes demonstraram maior engajamento e autonomia nos estudos, compreenderam a importância de seu papel enquanto sujeitos que aprendem de forma autônoma e apresentaram indícios de aprendizagem relacionados à temática de estudo. Além disso, verificou-se que o

podcast se constituiu como recurso potente a ser utilizado pelos docentes para estimular a autoria e autonomia de estudos.

Essa breve exposição de pesquisas com o uso de *podcasts* na educação nos mostra as contribuições que esta ferramenta pode trazer para o ensino em diferentes áreas, uma vez que proporciona o trabalho cooperativo, a autonomia, a agência, dentre outros aspectos importantes em um processo de aprendizagem. No contexto de ensino de língua por sua vez, observei outras importantes contribuições da referida ferramenta, que são relatadas abaixo.

3.3 Relato e discussão de experiência com o trabalho com *podcasts*

Como professora de língua inglesa de um curso de formação de professores em contexto de ensino remoto, percebi, assim como muitos, a necessidade de mudanças de práticas pedagógicas e de busca por novas ferramentas de ensino. Meu intento com isto foi proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros digitais, que estimulasse as quatro habilidades comunicativas e que tratasse de temas diversos, além de utilizar ferramentas que possibilitassem a eles a produção de materiais e conteúdo. Pensando que no nosso contexto tem havido um ensino híbrido, no sentido de aulas síncronas e assíncronas, minha preocupação se deu, também, em relação a atividades assíncronas significativas e criativas.

Como já havia tido contato com *podcasts* como meio de entretenimento e informação, além de já ter lido sobre suas contribuições para a educação, iniciei o trabalho com este gênero em duas turmas, a saber, 3º e 7º períodos de língua inglesa, propondo atividades de escuta de episódios de *podcasts* seguidas de perguntas a serem respondidas ou sugestão de debates sobre os temas em questão na aula seguinte.

O *podcast* mais utilizado foi o *Culips*⁶, *podcast* criado por professores de língua inglesa canadenses que vivem e atuam na Coréia do Sul, contendo compartilhamentos de experiências pessoais dos apresentadores, conversas descontraídas sobre temas diversos, sempre com o propósito de aprendizagem da língua inglesa. Além do site próprio, os episódios do *Culips* também podem ser ouvidos e baixados nas plataformas e aplicativos *Apple Podcasts*, *Google Podcasts* e *Spotify*. Além disso, algumas dos episódios são gravados em vídeo e disponibilizados no Youtube. Na aba *Simplified Speech*, os criadores compartilham histórias em uma velocidade de fala mais lenta, para alunos iniciantes. Outra característica que contribuiu

⁶ Disponível em: <https://esl.culips.com/>

para a escolha desse *podcast* é que os áudios são relativamente curtos, em torno de 10 a 15 minutos, o que os torna um material viável para ser trabalhado na íntegra, sem necessidade de edição.

Após a realização de algumas atividades com episódios do *podcast* como material de estudo (escuta e aprendizagem de seu conteúdo), o que trouxe certa familiaridade do gênero para os alunos, propus a criação de *podcasts* em grupos, como uma forma de avaliação, determinando certos critérios: a produção seria em grupos com 2 ou 3 membros; a duração do episódio seria de 5 a 10 minutos; o tema era livre (poderia ser um tema de entretenimento ou educacional/informativo); a divisão dos membros da equipe entre apresentadores e/ou entrevistados ficaria a critério deles; as principais características do *podcast* deveriam ser mantidas; eles deveriam enviar um roteiro da apresentação; e as apresentações deveriam ser em língua inglesa.

Quanto aos temas escolhidos, foram os seguintes: uma conversa entre amigos sobre a primeira semana de aulas na universidade; uma entrevista, em tom de humor, com o atual presidente do Brasil; um compartilhamento de experiências de viagens entre amigos; uma entrevista com o elenco do filme *A Culpa é das Estrelas*; e uma conversa com especialistas sobre o lado sombrio dos contos de fada. Pelas escolhas que fizeram, pode-se perceber como os episódios foram variados em aspectos tais como: temas, gêneros, níveis de formalidade da fala, público-alvo, estrutura, dentre outros.

Uma característica do *podcast* que não seguimos foi o fato de que eles não foram gravados e disponibilizados em uma plataforma. Em vez disso, os alunos apresentaram seus episódios em um encontro síncrono no *Google Meet*. A razão para isso foi que muitos tiveram problemas tecnológicos que os impossibilitaram de utilizar programas de gravação, além da dificuldade de fazer o trabalho de edição de forma remota com seus colegas, sem terem conhecimento prévio sobre essas ferramentas. No entanto, eles mantiveram as principais características dos *podcasts* em suas apresentações e a experiência serviu como ponte para o planejamento da utilização de programas de gravação de áudio e de plataformas de propagação dos áudios para trabalhos posteriores semelhantes.

O mais importante nessa experiência é que os alunos desenvolveram um bom trabalho em equipe, tiveram liberdade de escolha dos temas, pesquisaram, prepararam material escrito, ensaiaram suas falas e apresentaram seus *podcasts*, em sua maioria, de forma espontânea e significativa, além de suscitarem a reflexão de seus colegas ouvintes acerca dos temas sobre os

quais apresentaram. Ademais, por meio da pesquisa e planejamento para o desenvolvimento do *podcast*, os alunos praticaram leitura e escrita em língua inglesa, ao realizarem as pesquisas; praticaram a compreensão auditiva, ao escutarem áudios de *podcasts*, bem como outros materiais (vídeos de Youtube, entre outros), a fim de prepararem o seu próprio episódio; praticaram a compreensão e a fala por meio das discussões e ensaios com os colegas, bem como durante a apresentação do episódio.

Quanto à multimodalidade, ao trabalharem no projeto, os alunos tiveram contato com diversos modos de construção de sentido, tais como: textos, em sua maioria digitais, utilizados para a pesquisa, além dos textos que eles criaram com o roteiro de suas apresentações; imagens, tanto estáticas quanto em vídeos, observadas em suas pesquisas; sons, como músicas, que são características da abertura e do encerramento dos episódios dos *podcasts*; falas, presentes em episódios de *podcasts* assistidos para fundamentar seus trabalhos, em vídeos, assim como a fala uns dos outros, tanto em língua materna quanto língua inglesa, por meio da qual eles planejaram, negociaram significados, ensaiaram, entre outras funções.

Além desses modos, podemos interpretar o espaço virtual como um modo de construção de sentido; o corpo, ainda que de modo remoto, na forma de gestos e expressões visualizados em reuniões nas quais eles utilizam câmeras, também se caracteriza como um desses modos. Por fim, objetos que os alunos porventura utilizaram em seus planejamentos, tais como computadores, celulares, fones de ouvido, entre outros, constituem-se enquanto modos de construção de sentido, diferentes, por exemplo, dos sentidos construídos por meio de trabalhos em grupo realizados de modo presencial, utilizando papel e caneta. Não se trata de considerarmos um ou outro modo como superior ou inferior. Relembrando Kress (2003), esses modos simplesmente constroem sentidos de formas diferentes e essa variedade é importante.

Considerações Finais

O trabalho com o uso de *podcasts* aqui relatado demonstra que este tipo de projeto é possível, mesmo sem o conhecimento prático quanto a ferramentas e programas de edição e propagação de áudios em plataformas específicas, como foi nosso caso, mantendo as características básicas do gênero, pois o foco, no contexto de ensino e aprendizagem, deveria estar mais voltado para a construção de significados, do que para a realização fiel e à risca

desse tipo de mídia. Ademais, por se constituir como um projeto a ser realizado coletivamente, ocorre o compartilhamento de materiais, recursos e experiências, o que traz ganhos tanto para a realização do projeto em si quanto para o desenvolvimento da habilidade de trabalho colaborativo. Assim, professores e alunos com diferentes níveis de conhecimentos tecnológicos são capazes de desenvolverem um trabalho desta natureza.

Portanto, as conclusões às quais cheguei com esta experiência se alinham aos resultados das pesquisas brevemente descritas neste trabalho, acerca do uso da ferramenta *podcast* na educação (FREIRE, 2013; 2015; SILVA, 2019), isto é, pôde ser observado o trabalho colaborativo entre os alunos; os benefícios da liberdade dada a eles para a escolha dos temas e como isso os motivou a escolherem temas não só relevantes, mas de seu interesse; e o empoderamento e a autonomia que esses discentes demonstraram.

Além disso, no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, que foi nosso caso, observei que o trabalho com *podcasts* possibilitou a prática de todas as habilidades comunicativas, bem como o trabalho com questões socioculturais, por meio dos temas, além do trabalho com diferentes gêneros textuais e orais. Ainda, foi bastante evidenciado o trabalho com a multimodalidade e suas contribuições para uma construção de significados mais diversificada, em consonância com a sociedade em que vivemos. Salientamos que os modos de construção de sentidos mais evidenciados, tais como textos, vídeos e áudios, constituem-se, a princípio, predominantemente digitais, devido ao fato de este trabalho ter sido desenvolvido de forma remota. No entanto, constatamos outros modos de construção de sentido que seriam igualmente evidenciados em um trabalho semelhante, realizado de modo parcialmente presencial. Parcialmente pois, mesmo em contextos de ensino presencial, muitas etapas de trabalhos em grupo são realizadas remotamente.

Assim, compreendo que a relevância do trabalho com *podcasts* no ensino de língua inglesa na modalidade remota se dá não apenas por ser uma ferramenta digital, mas por possibilitar toda a prática e a construção de sentidos que relatamos anteriormente. Assim, concluo que a possibilidade de trabalho com os *podcasts* se constitui como relevante tanto para o ensino remoto quanto presencial.

Referências

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma perspectiva crítica*. Marcos Marcionilo (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

COPE, B; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

COPE, B; KALANTZIS, M. *Making sense: reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning*. London: Cambridge University Press, 2020.

CULIPS ENGLISH PODCAST. [Locução de]: Andrew Bates et al. *Podcast*. Disponível em: <https://esl.culips.com/> Acesso em 27 de ago. 2021.

DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUSA, L. M. Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117998>

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14448> Acesso em 27 de ago. 2021.

FREIRE, E. P. A. Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fkBgmrpkfLsDtMzvYWjtMCG/abstract/?lang=pt> Acesso em 27 de ago. 2021.

KRAUS-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n(59.3): 2071-2101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658236> Acesso em: 27 de ago. 2021.

Kress, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Cambridge: *Harvard Educational Review*, 1996. vol. 66, pp. 60–92

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index>. Acesso em: 27 de ago. 2021.

PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index>.

SILVA, M. S. da. *O uso do podcast como recurso de aprendizagem no ensino superior*. 2019. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado.

Aulas remotas no contexto pandêmico: contribuições da neurociência educacional e da psicolinguística para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica

Thiago Vidal Leandro¹

Klecio de Assis Raimundo²

Isabela Nogueira Nascimento³

Jonh Elison Rodrigues⁴

RESUMO

Neste artigo abordamos as contribuições da neurociência educacional e da psicolinguística para o ensino de línguas estrangeiras no atual contexto pandêmico. Partimos de indagações que se justificam pelo advento da pandemia do novo coronavírus e da mudança nas metodologias de ensino. Para tanto traçamos uma escrita em três seções visando: 1. Traçar o histórico da pandemia do Covid e do ensino remoto; 2. Apontar os desdobramentos e percalços do ensino de línguas estrangeiras no formato remoto; 3. Destacar a Neurociência Educacional e Psicolinguística como elementos de apoio às aulas remotas no ensino de línguas. Do ponto de vista metodológico abordamos o tema de forma qualitativa com objetivo exploratório. As técnicas utilizadas se apresentam como revisão de literatura e levantamento documental. Autores como Cunha (2015), Gomes (2020), Moita Lopes (2009), Prensky (2001), Sousa (2020), dentre outros, fundamentam o arcabouço teórico. Esperamos que as questões suscitadas neste debate nos levem a refletir sobre os novos desafios vivenciados por professores de L2.

PALAVRAS-CHAVE: Aulas Remotas; Neurociência Educacional e Psicolinguística; Pandemia.

1. Introdução

Neste artigo abordamos as contribuições da neurociência educacional e da psicolinguística para o ensino de línguas estrangeiras no atual contexto pandêmico. Partimos de indagações que se justificam pelo advento da pandemia do novo coronavírus e da execução do ensino remoto, sendo este o que vem emergindo como nova configuração do processo de ensino aprendizagem, isto é, desenvolvendo práticas pedagógicas mediadas por plataformas

¹ Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. E-mail: mais.thiago.vidal@gmail.com

² Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. E-mail: klecilog@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. E-mail: isabelanogueira.ufpb@gmail.com

⁴ Universidade Regional do Cariri - Licenciatura em Português e Inglês. E-mail: professor.johnelison@gmail.com

digitais síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), Google Classroom, Google Meet, Zoom (GOMES, 2020) que ajudam na fixação dos conteúdos abordados durante as aulas e na realização de atividades, trabalhos e avaliações.

Temos nos perguntado de que forma o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem ocorrido no contexto pandêmico através das aulas remotas e quais podem ser as contribuições dispostas pela neurociência educacional e da psicolinguística para este fim. Dessa forma, traçamos uma escrita em três seções visando: 1. Traçar o histórico da pandemia do Covid e do ensino remoto; 2. Apontar os desdobramentos e percalços do ensino de línguas estrangeiras no formato remoto; 3. Destacar a Neurociência Educacional e Psicolinguística como elementos de apoio às aulas remotas no ensino de línguas.

Segundo Moita Lopes (2009), as pesquisas produzidas na Linguística Aplicada devem abranger as circunstâncias que sejam “responsivas às práticas sociais em que vivemos”. Desta maneira, a modalidade remota propõe uma reflexão sobre as práticas em sala de aula, principalmente no tocante a como os professores de LE conduzem suas aulas e como encaram os diversos desafios em tempos de Covid-19, adaptando-se a um novo ambiente de trabalho: o seu próprio lar.

De acordo com Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 08), quando a escola entra na sala da casa, os professores ficam totalmente expostos ao olhar das famílias, velhos muros são quebrados ou novos são construídos. Partindo desses conceitos podemos dizer que os professores lidam constantemente com desafios que exigem adaptações repentinas, sejam elas de cunho pessoal ou profissional. Desse modo, a temática abordada neste trabalho se justifica por encontrarmos prós e contras na modalidade de ensino remoto, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, visto que o trabalho do professor tornou-se um objeto de pesquisa diacronicamente substancial. Por isso, sempre há uma resignificação do processo de ensino-aprendizagem, a qual ocorre constantemente.

Além do mais, nos campos de pesquisa da área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, este trabalho pretende proporcionar uma melhor compreensão sobre a modalidade do ensino remoto, já que é uma realidade nova e as pesquisas nesse aspecto estão ganhando força. Assim, percebendo que o futuro das práticas educacionais está vinculado ao uso das tecnologias da informação e comunicação, o ensino remoto e todos os seus instrumentos de ensino-aprendizagem já condicionam uma nova realidade escolar.

2. Metodologia

Do ponto de vista metodológico abordamos o tema de forma qualitativa com objetivo exploratório. Pode-se considerar como uma pesquisa qualitativa, dado que, Neves (1996, p. 01): “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. As técnicas utilizadas se apresentam como revisão de literatura e levantamento documental.

Inicialmente fizemos uma revisão de Literatura que toca nas categorias: Ensino Remoto e Pandemia; Neurociência Educacional e Psicolinguística com a finalidade de indicar a correlação entre esses meios e baseado em autores como Cunha (2015), Gomes (2020), Moita Lopes (2009), Prensky (2001), Sousa (2020), dentre outros. Segundo Godoy (1995): “O pesquisador deve se manter bem-informado acerca do tema em estudo, podendo assim utilizar o conhecimento obtido por meio de uma cuidadosa revisão de literatura, quando ele se mostrar útil para a explicação de certos eventos”.

3. Resultados e Discussões

3.1 O Histórico da Pandemia do Covid-19 e do Ensino Remoto

Entre 1918 e 1919, o mundo viveu uma das maiores pandemias já registradas ocasionada pela mutação do vírus da gripe (Influenza). Segundo Silveira e Nascimento (2018), a doença que atingiu cerca de 80% a 90% da população do planeta e provocou entre vinte milhões (oficialmente) e quarenta milhões de mortes (considerando-se as dificuldades em diagnosticar, atribuir e registrar o óbito) entre os tempos finais da primeira guerra e os meses iniciais de 1919, afetou não só idosos e pacientes com sistema imunológico debilitado, mas também jovens e adultos, entrando para a história como a gripe espanhola.

Esse vírus tinha a capacidade de afetar diferentes partes do organismo, podendo atingir os sistemas respiratório, nervoso, digestivo, renal ou circulatório. Dores musculares, dor de cabeça, insônia, febre alta, cansaço, dificuldades para respirar, falta de ar, inflamações, dentre outros, eram os sintomas mais notórios da doença que obrigou a população de muitas localidades a evitar aglomerações em lugares públicos e adotar o uso de máscaras.

No Brasil, à medida que a doença avançava, registrou-se um quantitativo de mortes diárias exorbitantes. Não havia caixões para a quantidade de mortos, e os cemitérios não tinham capacidade para enterrar tantos corpos ao mesmo tempo. Os números da época, de acordo com Bertolli Filho (2003), revelam que a gripe espanhola matou aproximadamente 35.240 pessoas, contagem que se acredita estar aquém dos tempos febris.

Um século após a propagação da gripe espanhola, o mundo voltou a viver uma nova pandemia, dessa vez causada pela síndrome respiratória aguda grave (Sars-CoV2) o popular Covid-19, detectado pela primeira vez na cidade chinesa de Wuhan em dezembro de 2019. A imprensa mundial voltou-se para a província, epicentro inicial da doença, com pouco mais de 11 milhões de habitantes, esta que por sua vez, forçou a humanidade a rever comportamentos sociais após a proliferação do vírus em outros países da Ásia e principalmente da Europa.

Em meio ao caos que se instalava no mundo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou orientações a respeito do combate ao covid-19 que incluíam o distanciamento social, higienização das mãos e uso de máscaras conforme indica o documento disponível no site oficial da instituição: <https://www.who.int/docs/> de 03 de março de 2020.

A doença que se assemelha a um simples resfriado é mais mortal do que parece, podendo levar a pessoa contaminada a desencadear sérias infecções, resultando em óbito. O vírus que pode ser transmitido sem que o infectado apresente sintomas, possui intervalo médio de incubação entre dois e sete dias, podendo chegar a quatorze. Com taxas letais de transmissão, acreditava-se no início da propagação da enfermidade que apenas pessoas na terceira idade ou incluídas no grupo de risco (com comorbidades) fossem as mais propensas a contraírem o agente infeccioso, no entanto, estudos científicos apontam que toda e qualquer pessoa independentemente da faixa etária, e presença ou não de outras doenças, pode contrair covid-19 (Mandetta, 2020).

Em 17 de março de 2020, o Brasil registrou sua primeira morte por covid-19 obrigando estados e municípios a adotarem medidas de isolamento social. O *lockdown* ou bloqueio total, foi adotado inicialmente de forma rígida ou parcial por 12 estados da federação brasileira que ao estabelecerem regras, proibiram os cidadãos de circularem por áreas públicas sem motivos emergenciais, cruzarem fronteiras (municipais, estaduais ou internacionais) ou desempenharem atividades tidas como não essenciais. Distintas gerações agora viviam o que acreditavam ser possível apenas acontecer nos filmes de ficção, um inimigo comum assolava a saúde mundial.

Durante o *lockdown*, farmácias, hospitais, supermercados e outros poucos estabelecimentos comerciais continuam autorizados a funcionar, mas setores voltados ao lazer, entretenimento, práticas esportivas coletivas, feiras comunitárias, celebrações religiosas e outras, foram impedidas. Além de um cenário caótico na saúde, a pandemia do coronavírus criou incertezas na economia de diferentes setores elevando o preço de produtos básicos essenciais ao consumo diário do brasileiro e acentuando as desigualdades sociais em todo o país, que por sua vez, prejudicam ou limitam a conjuntura social.

A pandemia do novo coronavírus vem deixando em evidência que o poder público não consegue gerir questões voltadas a saúde de qualidade, ao trabalho, as boas condições de transporte e locomoção, e principalmente ao acesso à educação, que obrigou profissionais de escolas públicas e privadas a reinventarem o modo de ensinar. Como ofertar aulas de qualidade no novo contexto pandêmico tornou-se a maior indagação de professores e gestores educacionais.

O ensino remoto tornou-se a principal alternativa em poucos meses, obrigando escolas de todo o mundo a se adequarem aos tempos difíceis promovidos pela Covid-19. Nesse contexto, milhões de educadores, até os mais receosos ou resistentes ao uso de novas tecnologias educacionais, adaptaram-se e aprenderam a usar diversas ferramentas tecnológicas. Não há na história outro evento de tamanha magnitude que tenha causado tanto impacto na educação capaz de trabalhar em consonância com ferramentas que antes eram apenas conhecidas no mundo corporativo. O “novo normal” agora conecta professores e alunos através das telas de celulares, *tablets*, computadores e *notebooks*.

Vale ressaltar que essa modalidade de ensino remoto tem sua gênese em 1728 quando a Gazeta de Boston ofereceu um curso por correspondência ministrado pelo professor Caleb Philipps, sendo este considerado por muitos o marco inicial da EAD. A partir daí, a EAD se espalhou pelo mundo, chegando no Brasil em 1904, com ações do Jornal do Brasil, que na seção de classificados anunciava um curso de datilografia por correspondência, o que contribuiu para o surgimento de uma enorme gama de outras instituições de ensino à distância no país.

Segundo o site qstione.com.br, o Instituto Universal Brasileiro formou milhões de pessoas por meio de diversos cursos EAD utilizando diferentes tipos de mídias, que eram enviadas para os estudantes por correspondência. Já no final dos anos 90 e início dos anos 2000, a internet passou a difundir cursos de curta duração, extensão, técnicos, graduação e especialização. As ferramentas síncronas da EAD - aquelas em que se faz necessária a

participação do aluno e professor no mesmo instante - viabilizaram a interação dos estudantes com os tutores. Atualmente, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e as ferramentas de videoconferência contribuem para a diminuição da distância geográfica.

Já as ferramentas assíncronas da EaD são aquelas em que os estudantes e professores não precisam estar em contato ou conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas. Neste formato, os estudantes precisam ter mais disciplina para realizar as atividades e assistir as aulas, já que o horário de estudo pode ser definido pelo próprio estudante. Isso acontece nas videoaulas, fóruns, por e-mails e blogs.

Sendo assim, o ensino remoto nada mais é do que uma terminologia “nova” para definir a utilização de ferramentas tecnológicas síncronas da EAD. As tecnologias utilizadas até podem ser consideradas novas, mas o método é antigo. Portanto, neste período de pandemia, muitas instituições de ensino presencial sem tradição ou experiência em EAD passaram a utilizar tais ferramentas para cumprir as obrigações escolares ou oferecer cursos livres. Isto é, a aplicação dessas ferramentas não transformou essas instituições de ensino presencial em instituições de EAD, mas, sem dúvida, forçou-as a utilizá-lo de forma ativa. O preconceito que antes assolava a EAD deu lugar a novas metodologias de trabalho voltadas ao universo educacional.

A necessidade de utilização de uma nomenclatura diferente (ensino remoto) gerou um novo viés mercadológico, para os quais novas terminologias e produtos estão sendo criados para atender às necessidades prementes de escolas e faculdades, o que evidencia que quando o cenário pandêmico estiver com baixa taxa de transmissão viral e o presencial puder ser retomado, as experiências com o ensino remoto exigirão mais adaptações, e assim, o ensino híbrido ganhará popularidade.

3.2 Desdobramentos e percalços do ensino de línguas estrangeiras no formato remoto

No Brasil o ensino de língua estrangeira (doravante L2) iniciou de forma tardia, em meados do século XIX, o qual se utilizava de abordagens mecânicas para a construção dos conhecimentos linguísticos necessários para tornar o indivíduo proficiente na língua alvo. Isto posto, Sousa et al. (2020) discorre que o processo de ensino/aprendizagem em L2 ganhou força após transformar-se em componente obrigatório, por meio dos documentos normativos da educação nacional, como disposto na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos dias atuais o ensino de L2 vem passando por inúmeras transformações metodológicas, desta forma, a prática docente acerca do tema supracitado, utiliza-se das mais diversas estratégias pedagógicas, possibilitando que os discentes tenham um melhor aproveitamento na compreensão dos conteúdos trabalhados. A ligação entre o conteúdo exposto e as experiências dos discentes torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, conseqüentemente, têm-se melhores resultados através da absorção das ideias apresentadas, desenvolvendo habilidades e competências de suma importância para seu convívio em sociedade. Por sua vez, o professor é indispensável na escolha de problemáticas que estejam ligadas a rotina dos seus discentes, para que por meio dela, o ensino de L2 seja feito de forma prazerosa e reflexiva.

Consoante ao sobre dito, os jovens estão inseridos precocemente no processo de informatização mundial, destarte, aparelhos como *smartphones*, *laptops*, *tablets*, *etc.* estão em contato com os discentes a todo o momento. Sendo assim, é necessário o uso desses aparelhos para auxílio e inovação das metodologias em sala de aula, contribuindo intelectualmente e reforçando as relações interpessoais, como cita Prensky (2001) e ratifica Cunha (2015):

Os jovens são Nativos Digitais porque são “native speakers” da língua digital, dos computadores, dos jogos de vídeo e da internet. De acordo com este autor, estes jovens são totalmente diferentes da geração anterior, uma vez que são a primeira geração a crescer com novas tecnologias, fazendo com que pensem e processem a informação de uma forma totalmente diferentes da dos seus antecessores. Prensky refere que estes jovens recebem a informação de uma forma rápida, preferem os gráficos aos textos, gostam de utilizar novas tecnologias, existem gratificação e reconhecimentos imediato e preferem os hipertextos e os jogos em vez do trabalho estático ou linear. Prensky (2001, *apud* CUNHA 2015, p.13)

Nessa ótica, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tornaram-se uma ferramenta de fundamental importância para o aprimoramento do nível de letramento em L2, que por intermédio de temáticas recorrentes, buscando sempre construir ligações entre o conteúdo e a vida dos estudantes, desenvolvendo a criatividade e as relações interpessoais.

A inserção das novas tecnologias para o ensino de L2 foi e continua sendo um grande desafio, tendo em vista a multiplicidade de fatores que estão presentes em nossa sociedade, que afetam os professores e os estudantes. Dessa forma, o acesso a essas novas ferramentas facilitadoras da aprendizagem, constitui um dos percalços presentes para o sistema de ensino atual em que vivemos.

O site *correiobrasiliense.com.br* destaca que questões econômicas, raciais, sociais e locais são fatores predeterminantes para o acesso a educação remota e compartilha o estudo realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), na última edição do painel TIC covid-19, em que se evidencia que três quartos dos internautas com 16 anos ou mais e que são das classes D e E (74%) acessam à rede de ensino remoto exclusivamente pelo telefone celular, percentual que é de 11% entre os usuários das classes A e B. O uso de computador (notebook, computador de mesa e tablet) como o principal recurso é maior nas classes A e B (66%), sendo menos acessível aos estudantes das classes C (30%); D e E (11%).

Dessa forma, é notório a falta de motivação de um grande quantitativo de estudantes, estudantes esses que muitas vezes não recebem assistência escolar com o envio de materiais impressos. As taxas de abandono aumentaram drasticamente e verificou-se que muitos jovens e adolescentes trocaram as salas de aula virtuais por trabalhos informais, seja por não se adaptarem ao novo sistema e desejarem retomar os estudos apenas quando as aulas retornarem de forma presencial ou porque necessitam ajudar suas famílias a administrarem as contas da casa, visto que as taxas de desemprego atingiram números exorbitantes neste período.

Considerando o momento vivido, o contexto pandêmico e o ensino remoto, expuseram inúmeras fragilidades presentes no sistema educacional brasileiro. Vale salientar que diferente da modalidade EaD, o ensino remoto tem caráter emergencial, o qual faz uso de premissas do ensino presencial, como descreve Sousa (2020). Concernente ao ensino de L2, podemos destacar alguns fatores que torna o ensino remoto, atrelado as TDIC, um instrumento poderoso, assim como adverso em alguns casos. Como fator positivo pode-se destacar a imersão dos estudantes em ambientes mais propícios ao desenvolvimento de habilidades orais e escritas em L2. Visto que, Conforme Confortin (2014), a introdução dos discentes em um ambiente linguístico/cultural na língua alvo, permite uma absorção efetiva dos conceitos trabalhados. Partindo de outro ponto de vista, as TDIC nos faz pensar acerca dos conceitos de exclusão e inclusão, devido a desigualdade de acesso e utilização dessa essas tecnologias pelos discentes e docentes. Deste modo, Barbosa (2012) explicita que:

Trabalhar com as mídias ainda é um desafio para boa parte dos professores. A sua inserção em sala de aula requer grandes mudanças pedagógicas e de postura frente ao conteúdo, tanto por parte dos docentes, quanto por parte dos discentes. Entretanto, com a rápida difusão dos avanços tecnológicos do século XXI, a escola não pode ignorar a necessidade de se adequar ao

desenvolvimento tecnológico e das possibilidades de utilizar a tecnologia como uma ferramenta para a aprendizagem. Barbosa (2012, *apud* Sousa, 2020, p.11)

Ao analisar a situação descrita acima, pode-se perceber que existe por ambas as partes, discentes e docentes, um desconhecimento de como utilizar as TDIC de maneira eficaz. Com isso, é notório a existência de um problema recorrente que tange a formação continuada dos profissionais da educação que por inúmeras vezes se frustram, pois, não conseguem aproveitar os recursos disponíveis, conseqüentemente, transformando o processo de ensino/aprendizagem caótico.

3.3 Neurociência Educacional e Psicolinguística como elementos de apoio às aulas remotas no ensino de línguas

A diversidade cultural, linguística, o desenvolvimento tecnológico e meios de comunicação em que estamos inseridos, fazem com que a busca por mais conhecimentos se intensifique. Dentre eles, a necessidade da aprendizagem de pelo menos um novo idioma. Baseado em experiências docentes, os desafios que professores e alunos enfrentam no ensino de línguas se tornam mais complexos (MALTA, 2019; PINTER, 2019). Problemas como aulas focadas em apenas contextos gramaticais, por exemplo, podem, em nosso entender, se relacionar com as possíveis causas da desmotivação do aluno em querer aprender um outro idioma. É necessária uma discussão para que se naturalize o ensino de línguas e não voltemos ao ensino tradicional, em tempos de pandemia, com foco em gramática e vocabulário. Ferraz, 2020, esse tipo de ensino como “o mecanismo” em que professores se sentiriam mais seguros com o ensino de itens linguísticos isolados.

Documentos oficiais educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugerem que o ensino de língua inglesa, por exemplo, seja visto não como uma língua do estrangeiro, mas aquela que está presente na função social do aluno, que potencialize a participação dele por meio de linguagens verbal, visual, corporal, audiovisual. Todas essas capacidades podem oferecer um processo contínuo e de significados contextualizados no qual os estudantes sejam capazes de interpretar e reinventar o uso da língua. (BRASIL, 2017).

Por mais que existam documentos que conceituem uma abordagem geral para como deve ser feito o ensino de línguas, autores como DUBOC, 2020; FERRAZ, 2020; LIBERALI, 2020 veem a necessidade de discutir melhores formas para que o ensino seja passado com menos

desigualdade em tempos como esses. Neste ponto, pode ser uma estratégia, usar a psicolinguística como ferramenta para que entendamos alguns parâmetros que dizem respeito aos processos mentais envolvidos no uso da linguagem, por exemplo: a produção, a escrita, a compreensão e o armazenamento da fala (WARREN, 2013). Corroborando com estas ideias a psicolinguística do bilinguismo (FINGER; ORTIZ-PREUSS, 2018). Grosjean (2013) acrescenta que a prática do bilinguismo (uso de duas ou mais línguas) atribui diferentes significados que dependem do contexto. Outro caminho importante pode estar na Neurociência Educacional, que é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são postas no momento da aprendizagem, de que maneira os estímulos externos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam, e de como temos acesso a essas informações armazenadas. (COSENZA, 2011).

Apresentamos aqui alguns trabalhos publicados em revistas científicas como Research Gate, Cambridge University Press, Directory of Open Access Journals, que trazem discussões sobre a Neurociência Educacional e bilinguismo. Guerra, (2007) estudou o comportamento do cérebro quanto a prática do bilinguismo, apontando a partir da neurociência, melhores resultados com adolescentes que iniciaram mais cedo essa prática. Hung; Patrycia e Yow (2015), ressaltam que o bilinguismo pode ser um incentivo à prática de interpretações pelas crianças em diferentes contextos. Göncz (2015), investigou a associação do bilinguismo com vários aspectos psicológicos apontando para uma vertente de compreensão entre a motivação e o bilinguismo.

Várias pesquisas apontam os benefícios que a neurociência e bilinguismo trazem ao cérebro (LUK; BIALYSTOK; CRAIK; GRADY, 2011; KROLL e et al., 2014; CODERRE, 2015; JR; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2016; DASSI, 2018). A realização desta breve revisão que mostra práticas usando a neurociência educacional em sala de aula como metodologia motivadora para o bilinguismo revela a existência de pouca produção acadêmica neste campo. Mora (2017) e Cosenza & Guerra (2011), propõem que a neurociência educacional está fundamentada em práticas pedagógicas e discutem estratégias alternativas de ensino que centram em mecanismos de funcionamento do cérebro para potencializar o desenvolvimento das aprendizagens. A neurociência educacional oferece elementos como: a emoção, a quebra de rotina da aula, a curiosidade, o ambiente de estudo (neuro arquitetura) e os sentidos sensoriais que poderão contribuir no processo ensino-aprendizagem para gerar a atenção (COSENZA, GUERRA, 2011). Esses aspectos, poderão ser uma ponte que liga ao despertar do querer aprender oferecendo explicações que contextualizam com o conteúdo.

De acordo com Cosenza; Guerra (2011), as emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou significativo de um determinado momento na vida de um indivíduo. Para Ribas e Guimarães (2004, p.2), quando o discente sente prazer na atividade proposta pelo educador, a aprendizagem e o processo cognitivo de construção do conhecimento são estimulados. Segundo esses autores a construção do conhecimento está atrelada a algo que nos chama atenção e que revelam coisas com o que nos identificamos e que possam despertar nossas sensações ou emoções, o que vai estar em consenso com o pensamento de Mora (2017); Cosenza e Guerra (2011) propõem que a emoção é importante pois consolida a aprendizagem. Colaborar para que o humor do estudante mude, usando processos que gerem a emoção está estreitamente ligado ao poder de percepção da informação, expõe BROCKINGTON (2011). Neste caso, há alguns caminhos que podem ser trilhados para despertar a emoção no aluno. Trabalhar a memória através de experiências prévias e particulares de cada aluno, inserindo vivências no contexto da aula como músicas que mais gostam, filmes e ídolos, podem ser itens que ajudem na construção de uma memória para aprendizagem de línguas.

Assim, se o aluno consegue ver significado no assunto em sala de aula, este ficará armazenado na memória de longa duração e conseqüentemente, aprenderá o conteúdo de forma que faça sentido para ele. A memória, segundo Cosenza; Guerra (2011) pode ser classificada como memória explícita e memória implícita. A primeira se refere àquela em que conseguimos lembrar com facilidade fatos ou eventos através de palavras de maneira consciente, exemplo, uma conversa com um amigo. Já a segunda, se refere às memórias que não são conscientes, elas são armazenadas mediante certas habilidades que gravamos em nosso cérebro, por exemplo, andar de bicicleta.

Nessa perspectiva, podemos entender, por exemplo, como pode ser prazeroso aliar o estudo de interpretações de línguas estrangeiras em atividades escolares, ressaltando o aspecto da emoção, alegria e a busca do prazer em aprender, através das experiências particulares dos alunos, possibilidade de se estimular simultaneamente mais de um sistema: o visual, o tátil, e o auditivo. Conforme Cosenza; Guerra (2011):

É importante e útil aproveitar, sempre que possível, mais de um canal sensorial de acesso ao cérebro. Além do processamento verbal, usar os processamentos auditivo, tátil, visual ou mesmo o olfato e a gustação. Além do texto, é bom fazer uso de figuras, de imagens, de vídeo, música, práticas que envolvam o corpo, etc. [...] As gerações mais antigas aprendiam principalmente por meio dos textos escritos, mas os jovens atualmente têm à sua disposição uma parafernália de material multimídia, principalmente

através da internet, o que é muito bom, uma vez que há a oportunidade de se construir uma rede neural mais complexa. (Cosenza; Guerra, 2011, p.63-73)

Neste sentido, a proposta de abordar temas de língua Inglesa, por exemplo, partindo dessa experiência prévia do aluno, numa temática diferente dos livros didáticos, envolvendo mais vias sensoriais, vem na perspectiva de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Mora, 2017 também afirma que é possível chegarmos a esse processo tendo em vista que a curiosidade é um processo inato de todo mamífero a qual serve de propulsão para se começar a explorar determinadas informações em torno do ambiente que ele se encontra e um estímulo genuíno para a que haja curiosidade é o rompimento da monotonia.

O que podemos perceber é que a neuroeducação dentro de todo o contexto mencionado ressalta a importância do respeito da singularidade de cada indivíduo, sua forma de aprender, levando em consideração as condições tanto cognitivas quanto emocionais, que indicarão o caminho mais adequado com estratégias pedagógicas e apropriadas que abordam alguns elementos da neurociência educacional.

Considerações Finais

Através da análise realizada foi possível compreender melhor as potencialidades que o ensino remoto possibilita ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Podemos também identificar que há um desconhecimento de como utilizar as TDIC de maneira eficaz, o que nos leva a reflexão sobre a formação continuada dos profissionais da educação.

E, há a possibilidade de dizermos que em níveis básicos de aprendizagem de L2 o uso das TDIC, aumenta consideravelmente o interesse dos alunos pelo idioma, visto que a introdução dos discentes em um ambiente linguístico/cultural na língua alvo, permite uma absorção efetiva dos conceitos trabalhados de acordo com Confortin (2014). Sendo assim, os estudantes estarão lendo, assistindo e falando assunto os quais se identificam e se sentem pertencentes àquele mundo e tem curiosidade de conhecê-lo mais a fundo.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de considerar que aprender outra língua é aprender a expressar-se – sentimentos, emoções, ideias – em outro idioma e, principalmente saber que aprender outra língua é ampliar o nosso mundo, uma forma de conhecer o outro e de aceitar as diversidades. Desta forma, a neuroeducação destaca a notoriedade do respeito da

singularidade de cada indivíduo, sua forma de aprender, levando em consideração as condições cognitivas e emocionais, que nos movem por um caminho cheio de estratégias pedagógicas que envolvem a neurociência educacional.

Referências

BERTOLLI FILHO, C. *A gripe espanhola em São Paulo, 1918: epidemia e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra; 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BROCKINGTON, Guilherme. *Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-01082013-155030. Acesso em: 2021-05-27.

CODERRE, Emily L. The Neuroscience of Bilingualism: Cross-Linguistic Influences and Cognitive Effects. In book: *Neuroscience in Intercultural Contexts*. Publisher: SpringerEditors: J.E. Warnick, D. Landis, December 2014. DOI: 10.1007/978-1-4939-2260-4_4.

CUNHA, Luciana Vivian da. *Tecnologias digitais na educação: pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa na Educação Básica*. 2015.

CONFORTIN, H. *O aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias*. 2013.

COSENZA, R; GUERRA.L.B; *Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DASSI, C. C. O. *Os benefícios e desafios do bilinguismo na infância e o desenvolvimento cognitivo e cerebral*. Pato Branco, Paraná, 28 nov. 2018 Disponível em <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/16119>>.

DE SOUSA, Carlos Henrique Andrade; DE OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves; MARTINS, Elcimar Simão. *ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E CULTURA DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: O DESAFIO DE SUPERAR O CURTO ESPAÇO DE TEMPO ENTRE O DITO E O VIVIDO*. Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 3, p. 141-160, 2020.

FERRAZ, D. M. *O mecanismo, o câncer e o (triste) Brasil de 2020*. Revista PUB: Diálogos Interdisciplinares, [S.l.], 2020. Available at: Available at: <https://www.revista-pub.org/post/16082020> Accessed on: 26 Aug. 2020.< <https://www.revista-pub.org/post/16082020>>.

FINGER, I. *Psicolinguística do Bilinguismo*. Caminhos das letras: uma experiência de integração / Lúcia Sá Rebello, Valdir do Nascimento Flores (organizadores). – Porto Alegre: Ed.Instituto de Letras/UFRGS, 2015.

GODOY, Arela Schmidt. Pesquisa Qualitativa, Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Mai/Jun. 1995

GOMES, Helton. *Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências*. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazervideoconferencias.htm>. Acesso em: 30 maio. 2021.

GONCZ, L.; *Bilingualism and Development: A Psychological Approach*, Serbia: University of Novi Sad, 2015 Disponível em <<https://doaj.org/article/7016117022b24abd83122d8250c018ff>>.

FINGER, I.; ORTIZ-PREUSS, E. *Um conceito e duas línguas: a dinâmica do processamento bilíngue*, Pontes Editores, p. 20 – 38, 2018

HUNG WY, PATRYCIA F, YOW WQ. *Bilingual children weigh speaker's referential cues and word-learning heuristics differently in different language contexts when interpreting a speaker's intent*. *Front Psychol*. 2015; 6:796. Published 2015 Jun 10.

JR., O. V.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. *Revista do GELNE*, v. 15, n. 1/2, p. 399-416, 30 set. 2016.

KROLL, Judith F., et al. *Two Languages in Mind: Bilingualism as a Tool to Investigate Language, Cognition, and the Brain Current Directions in Psychological Science*, vol. 23, nº. 3, June 2014, pp. 159–163, doi:10.1177/0963721414528511.

LIBERALI, F. C. *Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos*. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C; CARVALHO, M. P. (ed.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21

LUK,G.; BIALYSTOK, E.; CRAIK, Fergus I. M.; GRADY, Cheryl L. J *Lifelong Bilingualism Maintains White Matter Integrity in Older Adults*. *Journal of Neuroscience*. 16 November, 2011, 31 (46) 16808-16813; DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4563-11.2011>.

MALTA, L.S. Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In Pereira e Pilar (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MANDETTA, Luiz Henrique. *Um paciente chamado Brasil: os bastidores da luta contra o coronavírus*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

PINTER, A. *Research Issues with Young Learners*. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York, NY: Routledge, 2019. p. 411-424. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315623672-26>

Qual a diferença entre EAD e ensino remoto?. www.qstione.com.br/blog. Disponível em:

<https://www.qstione.com.br/blog/artigos/ensino/qual-a-diferenca-entre-ead-e-ensino-remoto/>
- Acesso em 10 de maio de 2021.

RIBAS, L.C.C.; GUIMARÃES, L.B. *Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop-rock brasileiro*. *Ciência e Ensino*, Campinas, n.12, Dez. 2004. Gêneros literários, disponível em <<http://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia/> > Acesso em: 17 dez.2019

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-24, 2020.

SILVEIRA, AJT; NASCIMENTO, DR. *Epidemias do século XX: gripe espanhola e aids*. In: Teixeira LA, Pimenta TS, Hochman G, organizadores. *História da saúde no Brasil*. São Paulo: Hucitec; 2018.

TARDIFF, Maurice e LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

WARREN, P. *Introducing Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Construção identitária do professor em formação inicial: reflexões de um graduando extensionista no contexto do ensino remoto

Rivaldo Ferreira da Silva¹

Orientadora: Telma Sueli Farias Ferreira²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar de que forma os diferentes papéis que o professor em formação inicial exerce, ao ministrar aulas de língua inglesa no ensino remoto em um curso de extensão, contribui para sua construção identitária. Diante disso, nosso trabalho caracteriza-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativista tendo como contexto de pesquisa as experiências vivenciadas através do Ensino Remoto de um professor de língua inglesa em formação inicial no curso de extensão Programa de Abordagem Didático-linguístico de Inglês (PADLI), ofertado pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nosso percurso teórico abraça as ideias de Brown (2007) e Almeida Filho (1997) que discorre acerca dos papéis do professor. Para a docência no Ensino Remoto nos ancoramos nos estudos de Behar (2020), Saviani e Galvão (2021). Por fim, para a construção identitária do professor, baseamo-nos nas pesquisas Brun (2004), Gimenez (2005), e Paiva (1997).

PALAVRAS-CHAVE: Papéis do professor; Ensino Remoto; Docência; Construção identitária.

1 Introdução

Com o advento da SARS-CoV-2, ou simplesmente COVID-19, o mundo precisou, às pressas, se remodelar em todos os contextos. Na esfera econômica, grandes prejuízos emergiram, demissões em larga escala viraram manchetes dos principais telejornais mundiais. Na esfera social, os danos englobam desde centenas de mortes a doenças psicológicas que afloraram devido ao isolamento social e ao caos que se instaurou à medida que o vírus se propagava. Diante disso, medidas de caráter emergencial foram tomadas objetivando driblar os danos causados pela COVID-19.

No campo educacional não foi diferente. Nos primeiros meses do ano de 2020, as escolas públicas e privadas, as Instituições de Ensino Superior (IES) e as empresas de cursos

¹ Graduando do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I. rivaldo.silva@aluno.uepb.edu.br

² Professora mestre do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I. proftelmasff@servidor.uepb.edu.br

privados necessitaram suspender todo o atendimento presencial à comunidade estudantil sem previsão e sem respostas concretas de como e quando o retorno aconteceria. Nesse sentido, assim como nas outras esferas, o campo educacional adotou estratégias emergenciais objetivando dar prosseguimento ao ano letivo. Segundo Behar (2020) tais estratégias receberam a nomenclatura de Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou simplesmente, Ensino Remoto. Optamos neste trabalho abordar a nomenclatura de Ensino Remoto.

Faz-se necessário, a princípio, entender melhor a definição Ensino Remoto uma vez que seu conceito, costumeiramente, é entendido de forma errônea, confundido por muitos como uma modalidade à distância. Nesse viés, Behar (2020, p.1) define Ensino Remoto como sendo:

uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas.

Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1636) acrescentam que Ensino Remoto é diferente de Ensino a Distância (EaD), uma vez que "esta segunda modalidade tem uma regulamentação, estrutura e projeto pedagógico específicos enquanto que o Ensino Remoto é de caráter emergencial, provisório e pode abarcar uma diversidade de estratégias para sua realização e eficácia".

O Ensino Remoto vem possibilitando duas concepções ou modalidades de aulas, sendo elas de caráter síncrono e assíncrono. De acordo com Behar (2020), o primeiro termo refere-se a parte da aula, em que através de plataformas digitais³ e em tempo real, o professor tenta reproduzir a aula presencial, desenvolvendo os conteúdos a serem estudados junto aos alunos. Já o termo assíncrono faz menção à parte da aula em que os discentes respondem às atividades sem o acompanhamento direto do professor.

Diante do exposto, é imprescindível destacar o papel, ou melhor, os diferentes papéis que o professor na atual conjuntura vem desempenhando. De acordo com Harmer (2007), o professor não se limita apenas em guiar o aprendizado, assumindo, dessa forma, o papel de instigador, participante, tutor, mediador e assessor no processo de ensino e aprendizagem. Discorreremos de forma aprofundada sobre os diferentes papéis do professor na segunda seção.

³ Em sua grande maioria, as plataformas digitais mais utilizadas para as aulas síncronas são: *Google Meet*, *Teams*, *Zoom*, *Jitsi* e etc. E para atividades assíncronas usa-se o *Google Classroom* ou *Moodle*, variando de instituição para instituição.

Diante desta nova realidade do ensino, este trabalho busca investigar de que forma os diferentes papéis que o professor em formação inicial exerce, ao ministrar aulas de língua inglesa no ensino remoto em um curso de extensão, contribui para sua construção identitária. Já como objetivos específicos iremos: (i) identificar os papéis do professor de línguas estrangeiras; (ii) pesquisar sobre a docência no Ensino Remoto; e (iii) discutir sobre a epistemologia acerca da construção identitária do professor.

Nosso percurso teórico abraça as ideias de Almeida Filho (1997) e Brown (2007) que discorrem acerca dos papéis do professor. Para a docência no Ensino Remoto nos ancoramos nos estudos de Behar (2020), Saviani e Galvão (2021). Por fim, para a construção identitária do professor, baseamo-nos nas pesquisas Paiva (1997), Brun (2004) e Gimenez (2005).

Este trabalho, caracteriza-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativista tendo como contexto de pesquisa as experiências vivenciadas através do Ensino Remoto de um professor de língua inglesa em formação inicial no curso de extensão Programa de Abordagem Didático-linguístico de Inglês (PADLI), ofertado pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para análise dos dados, este trabalho terá como foco recortes das aulas ministradas por este graduando durante o semestre de 2020.2.

Nossa pesquisa está dividida em 4 seções. A primeira, nossa introdução, já apresentada. A segunda, remete aos aspectos teóricos, em que falaremos sobre: papéis do professor de língua estrangeira, docência no Ensino Remoto e construção identitária docente. Em seguida apresentamos nosso percurso metodológico, seguido da análise de nossa pesquisa e finalizamos com nossas considerações finais.

2 Aporte teórico

Nas seções a seguir discorreremos sobre os diferentes papéis dos professores de línguas estrangeiras, bem como docência no Ensino Remoto e finalizaremos nossas discussões teóricas abordando sobre a epistemologia do processo de construção identitária do professor de línguas estrangeiras.

2.1 Diferentes papéis do professor de línguas estrangeiras

A contínua transformação no campo educacional requer que professores e alunos tenham papéis reflexivos, almejando, dessa forma, um ensino ancorado na autonomia e na equidade entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Considerando o teor desta pesquisa, o nosso enfoque será apenas nos papéis⁴ que o professor na atual conjuntura pode assumir.

A princípio, faz-se valha a tentativa de definir o que se entende por “papéis” antes de discorrermos sobre os papéis do professor. Segundo Banton (1965, p. 139, tradução nossa)⁵, este termo pode ser entendido como sendo “um conjunto de normas e expectativas aplicadas aos titulares de uma determinada posição”. Em outras palavras, entendemos o termo como a função desempenhada por um determinado indivíduo em contexto social e/ou profissional.

De acordo com Souza (2004,) os papéis que o professor desenvolve em sala de aula (ou em ambientes on-line de aprendizagem) ancoram-se em teorias que norteiam e influenciam a prática do professor. Nesse viés, temos as teorias que se baseiam no humanismo⁶, no comportamentalismo (behaviorismo)⁷ e no sócio-interacionismo. Diante disso, o professor baseado suas crenças podem adotar inúmeras posturas (papéis) a depender do contexto que está inserido. Ressaltamos que a visão que temos sobre os papéis do professor assemelha-se aos princípios da teoria do sócio-interacionismo, uma vez que, em concordância com Souza (2004), nessa teoria o professor assume os papéis de mediador, orientador, possibilitador e direcionador do aprendizado.

Segundo Harmer (2007, p. 107, tradução nossa)⁸ “é sempre útil usar metáforas para descrever o que os professores fazem”. Diante do exposto, o autor pontua que a figura do professor não se limita apenas a transpor conteúdos, mas que a depender do contexto e de suas crenças pode assumir a identidade de um ator, um condutor de orquestras, ou até mesmo um jardineiro. As metáforas anteriormente mencionadas podem ser resumidas na seguinte pergunta: na qualidade de professor reflexivo como eu devo agir sabendo da diversidade que encontro em sala de aula? Diante desta pergunta, é lançada ao professor a atividade de refletir sobre sua prática e assumir diferentes papéis em diferentes contextos de ensino.

⁴ Durante este trabalho também utilizaremos a nomenclatura postura e função como sinônimos da palavra papel.

⁵ “... a set of norms and expectations applied to the incumbents of a particular position”, (BANTON, 1965, p. 139).

⁶ Conforme afirma Souza (2003, p. 4) o professor baseado na ótica da teoria humanista desenvolve os papéis de facilitador, incentivador e estimulador. Souza (2003, p. 4)

⁷ Segundo os princípios desta teoria, o professor assume um papel de controlador, manipulador, reforçador e avaliador, (SOUZA, 2003, p. 4).

⁸ “It is often helpful to use metaphors to describe what teachers do”, (HARMER, 2007, p. 107).

Harmer (2007, p. 107) ainda menciona a ideia de que o ser professor vai além dos termos “professor democrático e autocrático”. Em linhas gerais, isso implica dizer que os paradigmas tradicionalistas devem ser rompidos e que na condição de responsável pelo compartilhamento de saberes o professor deve assumir papéis reflexivos. Neste viés, o autor aponta que o professor além de ser um facilitador do aprendizado, deve e/ou pode ser também, a depender do momento e da atividade proposta, controlador, instigador, participador, tutor e suporte no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (1997) acrescenta que quando o professor escolhe um determinado método ou abordagem para utilizar em sala de aula, ele assume papéis e atitudes que norteiam o processo de aprendizagem. Por exemplo, segundo o autor, quando um professor se identifica como sendo um mediador do conhecimento, sua função passa a ser de centro a coparticipante no processo de ensino-aprendizagem. Por outra lente, quando o professor assume uma postura de negociador em sala de aula, seu papel passa a ser de um analista crítico de sua própria prática.

Neste sentido, observa-se que a depender do contexto e da abordagem/método que o professor faz uso, o seu papel vai variar. É imprescindível mencionar que o processo de escolha de papéis pelo profissional, seja isso relacionado ao ensino presencial ou remoto, contribui para a sua construção identitária. Levando em consideração os argumentos aqui apresentados, a próxima seção abordará os aspectos relacionados à docência no ensino remoto.

2.2 Docência no ensino remoto

O ano de 2020 foi marcado pelo advento e propagação da COVID-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Segundo o site oficial do Ministério da Saúde (2021)⁹, o vírus possui uma “potencialidade grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Frente a essa problemática, a Organização Mundial da Saúde (OMS), aconselha que a população entre em quarentena, a fim de driblar o aumento e a circulação a doença.

Nesse contexto, medidas preventivas foram inicialmente tomadas, dentre elas: o isolamento social (SAVIANI; GALVÃO, 2021), uma vez que se tratava de um vírus com alto poder de transmissão e era desconhecido por todos. Diante do isolamento social e das restrições

⁹ Site oficial do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

sanitárias, deu-se início a uma grande batalha em encontrar medidas que pudessem dar prosseguimento as atividades que anteriormente eram desenvolvidas de forma presencial.

A princípio, a solução encontrada para driblar a situação ancorou-se no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no âmbito do trabalho, em nosso caso, no contexto educacional, dando início ao ensino e trabalho remoto. Desse modo, faz-se necessário definir o que se entende por TDICs. Nessa perspectiva, Bueno (1999, p.87) interpreta o termo como:

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos.

Diante do conceito exposto, podemos compreender que a tecnologia está presente em nosso dia a dia e que devemos usufruir dos benefícios que ela pode nos oferecer, aplicando-a e adaptando-a com as nossas necessidades e realidades. A utilização das plataformas digitais durante o caos instaurado pela pandemia, possibilita o contato virtual e conseqüentemente, a continuidade de atividades que podem ser mediadas por estes recursos tecnológicos.

Charczuk (2021, p. 2) pontua que diante das impossibilidades do ensino presencial “vislumbrou-se o desafio de refletir sobre outros modos de estruturar os processos de ensinar”. Nessa perspectiva, o professor precisou aprender a manusear diferentes ferramentas digitais para promover um ensino efetivo e de qualidade mesmo diante de tantas impossibilidades. A autora ainda menciona que os modos alternativos propostos aos e pelos professores aconteceram de forma bastante diversa e individual, uma vez que não houve unanimidade pelos órgãos brasileiros competentes quanto à docência no período de pandemia. Ou seja, os professores foram responsáveis em adquirir/procurar subsídios, equipamentos tecnológicos e materiais/meios digitais, para dar prosseguimento ao ano letivo e possibilitar uma interação mais próxima com os alunos.

Vale ressaltar que neste período de distanciamento social, os aplicativos ou websites de reuniões *on-line*¹⁰ começaram a ser aprimorados por seus desenvolvedores e se adequarem com a nova realidade social. Nesse contexto, as empresas e instituições educacionais aderiram

¹⁰ As plataformas de vídeo conferência mais comuns e gratuitas são: *Google Meet, Microsoft Teams, Zoom e Jitsi*.

ao trabalho e ao Ensino Remoto, respectivamente; objetivando, dessa forma, dar prosseguimento as atividades e ao ano/semestre letivo conforme as suas especificidades.

Baseando-nos no que foi exposto, Charczuk (2021) afirma que as estratégias difundidas pelos professores neste momento de pandemia, ancoraram-se nos recursos remotos, sendo eles a internet e plataformas. Nesse sentido, Behar (2020) acrescenta que o termo Ensino Remoto remete ao ensino mediado pelas plataformas digitais, levando em consideração o distanciamento físico e geográfico. Em outras palavras, o termo visa descrever atividades educativas que são mediadas pela internet, que possuem objetivos claros e que alcançam públicos específicos em diferentes lugares ao mesmo tempo.

Ainda nesta mesma perspectiva, Hodges (2020) pontua que o Ensino Remoto se caracteriza como sendo uma adequação das aulas presenciais, em que são mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), facilitando, dessa forma, o contato entre professores e alunos, seja por meio de plataformas síncronas e assíncronas.

O Ensino Remoto vem possibilitando duas concepções ou modalidades de aulas, sendo elas de caráter síncrono e assíncrono. De acordo com Behar (*op. cit.*), o primeiro termo refere-se a parte da aula, em que através de plataformas digitais e em tempo real, o professor reproduz a aula presencial, desenvolvendo os conteúdos a serem estudados junto aos alunos. Por outro lado, o termo assíncrono faz menção à parte da aula em que os discentes são convidados a realizarem atividades e/ou pesquisas sem o acompanhamento direto, mas sob orientação e mediação do professor.

Objetivando exemplificar este cenário de plataformas síncronas e assíncronas, propomos a seguinte tab. 01 com algumas das principais ferramentas digitais que vem auxiliando os professores nesse processo de constante (re)adaptação. Ressaltamos, baseados na visão de Oliveira, Silva e Silva (2020), que as plataformas inicialmente mais utilizadas para mediação entre professores e alunos deu-se a partir do WhatsApp e Google Classroom.

Tab. 01: Plataformas Digitais síncronas e assíncronas mais utilizadas para a mediação do Ensino Remoto

Síncrona	Assíncrona
<ul style="list-style-type: none">- <i>Google Meet;</i>- <i>Zoom;</i>- <i>Jitsi Meet;</i>- <i>Google Hangouts;</i>- <i>WhatsApp;</i>- <i>Mentimeter.</i>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Google Classroom;</i>- <i>Padlet;</i>- <i>Google Forms.</i>- <i>Survey Monkey.</i>- <i>WhatsApp;</i>- <i>Mentimeter.</i>

Fonte: Autoria própria (2021)

Essa nova modalidade de ensino trouxe consigo pontos positivos e negativos para a prática docente. Inicialmente, como pontos edificantes podemos citar que: (i) os professores que não faziam uso de recursos digitais em suas aulas, precisaram/precisam se aperfeiçoar nessa prática do letramento digital; (ii) os professores puderam interagir por mais tempo e conhecer melhor os seus alunos; (iii) os professores puderam assumir diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem, passando de centro a instigador, mediador, orientador, possibilitador e direcionador do aprendizado a depender do momento e da proposta de aula/atividade.

Contrapondo com esses argumentos, temos os pontos negativos dessa modalidade. Começamos com o principal meio de mediação: a internet, ou melhor, a falta desta. Segundo o ANDES-SN¹¹ (2020) grande parte das residências, sejam elas em ambiente rural ou urbano não possuem/possuíam internet ou aparelhos eletrônicos, frente a isso muitos professores tiveram que se adequar ainda mais para alcançar os alunos¹². Os desafios do Ensino Remoto são diversos. De acordo com Paludo (2020) os problemas iniciais se ancoram na falta de estrutura da residência do docente até o desconhecimento de manuseio e aplicação das TDICs na sala de aula virtual; essa deficiência acarreta limitações no momento da transposição de conteúdo, sendo, dessa forma, um fator limitante que causa frustração ao professor. As limitações do Ensino Remoto também englobam problemas no planejamento de aulas, uma vez que o profissional necessita abdicar da dinâmica de sala de aula presencial, bem como problemas na adaptação de material didático, meios de avaliação e interação.

Diante do exposto, podemos concluir que o Ensino Remoto se ancora nas inúmeras possibilidades e desafios que o professor tem para compartilhar saberes e, acreditamos que através dessa prática o professor (re)constrói sua identidade docente. Nesse sentido, a próxima seção intitulada de “O Processo de Construção Identitária Docente” discorrerá sobre a temática de maneira mais detalhada.

2.3 O processo de construção identitária docente

¹¹ ANDES-SN significa Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

¹² Vale ressaltar que um outro problema foi alcançar (mapear) os alunos, uma vez que estes se encontram em classes sociais muito diversas e que na maioria das vezes não tem o aparato tecnológico (internet e aparelho celular, ao menos) para ter acesso as aulas remotas, especialmente as de cunho síncrono. Diante do problema, a solução mais viável foi a instituição entregar na casa do discentes atividades impressas (no papel).

Quando um determinado individuo se lança no meio profissional, ao longo do tempo, ele passa a adquirir experiências que o torna um professor competente, ou seja, o constante contato com determinada ferramenta de trabalho capacita o profissional para que este assuma papéis reflexivos que norteiam e aperfeiçoam a sua prática e a sua formação, seja ela de cunho inicial ou continuada. Diante disso, faz-se necessário compreender de que forma esse processo de construção identitária do professor acontece.

As pesquisas na área de construção identitária docente começaram a surgir no fim da década de 1980, quando emergiu a necessidade de estudar o processo de formação e construção das profissões e das identidades individuais (LOPES, 2009). Porém, antes de nos aprofundarmos no assunto, faz-se valha a tentativa de definir o que se entende por construção identitária. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) definem o processo de construção identitária como sendo uma identidade profissional construída, pois:

com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Diante do exposto entendemos que a construção identitária baseia-se nas experiências que o professor tem ao longo de sua carreira e de sua formação, (re)adaptando-se as novas conjunturas e demandas e se (re)construindo. Ressalta-se ainda que aspectos socioculturais também atuam neste processo de construção e formação. Nessa mesma perspectiva, Veiga (2006, p. 18) acrescenta que a essa construção “permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e continuada e pelos diferentes espaços institucionais [...]”. Em outras palavras, o autor está enfatiza que a aptidão que temos para uma determinada profissão, mesmo antes de estudá-la, é um dos fatores essenciais para nossa construção de identidade.

Vale ressaltar que, no campo educacional especialmente o que tange ao ensino De Línguas Estrangeiras (LE), o professor sempre vai se deparar com situações que o fará refletir sobre sua prática e sobre como os alunos se comportam. Nesse sentido, Brun (2004, p. 75) fala que os aprendizes de línguas estrangeiras “gerenciam permanente a diversidade no seu processo de aprendizagem”. Isso implica dizer professor necessita propor alternativas para essas especificidades e isto requer que ele (re)pense ou (re)construa seus conceitos.

Nóvoa (1992, p. 17-23) afirma que no processo de construção identitária faz-se necessário ancorar-se em três processos essenciais. São eles o desenvolvimento: (i) pessoal; (ii) profissional; e, (iii) institucional. De forma resumida, podemos dizer que a construção identitária, segundo este autor, dar-se a partir da junção entre vida pessoal, prática docente e as alternativas advindas dos investimentos das instituições de ensino. isto é, formações que possibilitam reflexões e readaptações na prática docente.

A identidade docente vai se construindo baseada nas experiências profissionais que o professor vai tendo ao longo de sua vida (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 62), porém, as autoras enfatizam que é “no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. Ou seja, é no processo de formação inicial ou continuada que o professor vai filiando-se a determinadas abordagens e/ou métodos e isso vai formando (justificando) quem ele é.

Nesse contexto, faz-se valha a tentativa de mencionar um dos problemas que estão presentes na formação acadêmica. Segundo Paiva (1997), o professor de língua inglesa deve possuir uma formação pedagógica sólida, tanto na língua quanto o que tange a prática e ao ensino. Porém, vale ressaltar que nem sempre os cursos oferecem esta junção aos professores em formação inicial. Seguindo esta linha de raciocínio, Gimenez (2005, p. 4) fala sobre os desafios e falhas encontradas nos cursos de licenciatura (formação inicial), uma vez que “a concepção de formar professores em nível inicial é transmitir o máximo de conhecimento nos campos dos estudos linguísticos e literários”. Nesse viés, Jonshon e Freeman (2001) acrescentam a importância do conhecimento teórico dos cursos na formação inicial. Entretanto, os autores reafirmam que a formação teórica deve vir acompanhada do conhecimento prático; em outras palavras, a prática deve ser unida a teoria para que os professores neste nível de formação sejam capazes de aplicar estes conhecimentos teóricos, e possam posteriormente, refletir sobre, mudando dessa forma, sua postura enquanto professor em construção.

Nesse sentido, pode-se concluir que o processo de construção identitária é contínuo e individual, perpassando o processo de formação inicial e continuada e se (re)atualizando. Aspectos socioculturais também influenciam neste processo de construção, uma vez que a história de vida do professor é considerada (FARIAS, 2008). Dessa forma, faz-se valha a tentativa de reforçar a ideia de os cursos de licenciatura unirem a teoria com mais prática, objetivando, assim, formar (construir) professores capacitados, crítico-reflexivos de sua prática.

3 Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativista tendo como contexto de pesquisa as experiências vivenciadas através do Ensino Remoto de um professor de língua inglesa em formação inicial no curso de extensão Programa de Abordagem Didático-linguístico de Inglês (PADLI), ofertado pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). De acordo com Minayo (2001, p. 14) pesquisas de abordagem qualitativa aborda aspectos da realidade relacionadas ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes”. Por outro lado, Erickson (1990, p. 79) define pesquisas de cunho interpretativista como o tipo de pesquisa que “se preocupa com o conteúdo”. Ou seja, busca interpretar e entender fatos a partir de interações sociais, objetivando construir uma visão sobre tal aspecto.

O curso de extensão mencionado é ofertado semestralmente em dois níveis de ensino. Sendo eles: A1 (nível básico) e A2 (nível pré-intermediário) conforme o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QCRE)¹³. Vale ressaltar que o material de análise e reflexão deste trabalho ancora-se no material do nível básico (A1).

Salientamos que o curso de extensão PADLI é ofertado exclusivamente aos alunos da Licenciatura em Letras Inglês, do Campus I, no primeiro ano de curso (primeiro e segundo semestre). Os alunos cursistas geralmente apresentam dificuldades nas quatro habilidades¹⁴ da língua inglesa. Dessa forma, o objetivo do curso é tentar dar suporte a este grupo de estudantes visando sua permanência na graduação.

As aulas do PADLI, em contexto remoto, vêm sendo mediadas através das plataformas gratuitas do *Google Meet* e do *Google Classroom*. Utilizamos também plataformas interativas que dinamizam as aulas, como por exemplo: *Kahoot*, *Quizziz* e *Jamboard*. Semestralmente temos a média de 15 alunos cursistas inscritos por nível, mas diante dos problemas causados pela Pandemia, essa média caiu para 5-6.

A abordagem utilizada pelo professor é o *Task-Based Language Teaching* (TBLT), que se refere a uma abordagem ancorada na utilização de tarefas (tasks) para o ensino de línguas. Segundo Nunam (2004) esta abordagem enfatiza o aprendizado da comunicação através da interação e de usos reais da língua, focalizando no processo e não no resultado. Vale ressaltar

¹³ O termo mencionado vem do inglês *Common European Framework of Reference (CEFR)*.

¹⁴ As habilidades são: *listening, reading, writing e speaking*.

que nesta abordagem o uso da língua materna do estudante não deve ser utilizada durante o processo.

Para análise dos dados, este trabalho terá como foco três (3) recortes do material do curso extraídos da aula 01 ministrada por este graduando durante o semestre de 2020.2. Os recortes foram extraídos da (o): (i) *Pre-task*; (ii) *Language Focus*; e (iii) *Homework*. Nesse sentido, o que é denominado de *Pre-task* é a parte inicial da aula em que o tópico gerador é explorado; momento este que focamos para o estudo de palavras e frases úteis, atividades em grupos/pares são realizadas e por fim, tem-se instruções para a tarefa central. Já em relação ao *Language Focus*, o professor deve selecionar um aspecto linguístico a ser estudado e propor situações de uso real. E por fim, temos o *Homework* que geralmente consiste em uma atividade em que os alunos revisam o que foi estudado em aula.

4 Análise dos dados

Nesta seção apresentaremos a análise de dados extraídos das reflexões do professor em formação inicial Rivaldo acerca dos papéis adotados por ele durante a aula 01 do curso de extensão PADLI. Esperamos, dessa forma, encontrar respostas que satisfaçam o objetivo geral desta pesquisa. Nosso objetivo geral ancorou-se em investigar de que forma os diferentes papéis que o professor em formação inicial exerce, ao ministrar aulas de língua inglesa no ensino remoto em um curso de extensão, contribui para sua construção identitária.

Ressaltamos que a aula em questão é dividida em dois momentos, sendo eles: síncrono (*Pre-task e Language Focus*) e assíncrono (*homework*). Esta aula tem por objetivo “guiar os alunos a expressarem suas rotinas através do uso do tempo verbal presente simples”. Além do uso do *Google Meet* e *Google Classroom*, utilizamos os seguintes recursos didáticos: *Power Point*, *Jamboard*, vídeo do *YouTube*, caderno e lápis/caneta.

É imprescindível mencionar que seguiremos a seguinte ordem para a nossa análise:

Tab. 02: Estrutura do recorte:

Legenda e foto do recorte
Todos os recortes seguirão a nomenclatura: RECORTE N° “x” – parte da aula que foi extraído
Análise do (s) papel (is) do professor.

Fonte: Autoria própria (2021)

Ressaltamos ainda que os recortes do material se encontram em língua inglesa, uma vez que precisamos levar em consideração o limite de caracteres, dessa forma, ficamos incapacitados de propor a versão em língua portuguesa. A ideia principal de cada procedimento encontra-se na análise.

4.1 Análise da aula 01 do curso de extensão PADLI: uma aula, vários papéis

Fig. 1: RECORTE Nº 01 – *Pre-Task (1st procedure)*

Pre-task

1st (20 min)

-The teacher introduces him/herself to the students just saying the name (I'm .../My name is...). After students are invited to take part in a simple game. Basically, the first student introduces him/herself and the following ones are going to repeat the name of the others in the sequence (see chart 1).

Chart 1

Student A: Hi! I'm A. Student B: Hello! My name is B and she is A. Student C: Hi! I'm C, he is B and her name is A. OBS: To practice the verb to be, the subject pronouns and the possessive pronouns.

Fonte: Material A1 – Telma Ferreira e colaboradores

O recorte 1, em linhas gerais, tem por objetivo fazer uma dinâmica entre o professor, o monitor e os alunos para que todos possam se apresentar dizendo o próprio nome e o nome do colega que o antecedeu. Diante disso, podemos ver que neste primeiro procedimento da *Pre-task*, o professor assume alguns papéis.

Considerando a abordagem utilizada pelo professor (TBLT), o professor já é visto como um facilitador do processo de aprendizagem, porém pode assumir outros papéis a depender do tipo de atividade proposta. Sendo assim, nesse recorte o professor assume os papéis de: orientador, direcionador e participante, quando inicia a aula fazendo uma introdução pessoal e pede que os alunos sigam a mesma dinâmica; mediador, quando monitora o desenvolvimento da atividade; suporte, quando propõe aos alunos um modelo a ser seguido e instiga a participação de todos.

Podemos concluir que quando o professor adota essa prática, ele torna-se um professor e crítico-reflexivo de sua própria prática docente. Ter essa visão ainda no período de formação

inicial, norteia o profissional para que mesmo depois de graduado continue nesta mesma perspectiva, contribuindo, dessa forma, para sua construção identitária docente.

Fig. 2: RECORTE Nº 02 – *Language Focus (2nd procedure)*

2nd (20 min)

-Students³ pay attention to some structures written on the board (see chart 2: structures). Based on them teacher talks about him/herself to the students (see chart 2: teacher's speech). Then, individually/in pairs/in trios students are invited to produce the questions which generate such answers (see chart 2: questions). There will be a socializations and a collective correction (if necessary) about students' questions.

-Finally, in pairs, students will interview each other, take notes of the answers and present orally following the model of teacher's speech. For example, if student A interviews student B, she will say to the whole class: *His full name is B and he was born in ... He is a/an ... and he is ... years old. He is ... but he isn't ...*

Chart 2

STRUCTURES		
-Full name (I'm .../My name is ...)	-Hometown (I'm from ...)	
-Profession (I'm a/an ...)	-Age (I'm ... years old)	
-Positive Characteristic (I'm ...)	-Negative Characteristic (I'm not ...)	
TEACHER'S SPEECH		
<i>My full name is ... and I'm from... I'm an English teacher and I'm ... years old. I'm intelligent but I'm not optimistic.</i>		
QUESTIONS		
-What's your full name?	- Where are you from?	
-What's your profession?	- How old are you?	- What are you like?

Fonte: Material A1 – Telma Ferreira e colaboradores

No recorte 02, o professor extensionista objetiva induzir os alunos a refletirem sobre o uso do tempo verbal do presente simples. Para isto, os alunos são convidados a produzirem perguntas com palavras que foram estudadas na parte inicial da aula: na *pre-task*. Vale ressaltar que diante do contexto de ensino remoto, o professor precisou fazer alterações no material didático, bem como a dinâmica de sala de aula sofreu alterações. Ou seja, considerando as limitações da plataforma utilizada para a videoconferência, as atividades que deveriam ser realizadas em dupla ou em grupo passaram a ser mediadas através de grupos do *WhatsApp*¹⁵, uma vez que os alunos podem interagir de forma rápida e eficaz.

Nesse sentido, o professor assume diferentes papéis que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Podemos notar que o professor assume a postura de instigador,

¹⁵ Estes grupos são mediados pelo professor e seguem regras, a principal delas é: a utilização da língua estrangeira em estudo, ou seja, o inglês.

facilitador, direcionador e orientador quando fornece aos alunos meios para a utilização e reflexão da língua inglesa através de uma situação de uso real da língua; ou seja, elaborar perguntas sobre assuntos da vida diária/rotina e utiliza-las para entrevistar os colegas de classe. Acrescenta-se ainda que as funções de monitor e suporte são atividades desenvolvidas por este professor, uma vez que enquanto os alunos estão realizando a *task* (tarefa) há a necessidade de monitorar e dar suporte, seja por meio de dúvidas de vocabulário ou má interpretação do comando da proposta.

Fig. 3: RECORTE Nº 03 – Homework

Homework

- 1) Thinking about the first class, and using the expressions of routine, write some sentences about your own routine and use pictures to illustrate them.
- 2) Find one native speaker of English in the Internet and research about his or her routine. Then, bring the picture of this person and present orally to your classmates about his/her routine (making use of affirmative and negative sentences). Remember to write a short text about this person to hand to the teacher.
- 3) Choose any of your classmates and create a dialogue about a situation of a daily routine. For this, use affirmative, negative and interrogative forms. You are going to perform this situation for the other students and for your teacher. For example: Students A and B are friends and meet each other at university and start talking about their own routines. Remember that this activity is to be done orally.
- 4) Research about the routine of a classmate. Take notes (in English) and bring next class.

Fonte: Material A1 – Telma Ferreira e colaboradores

No recorte 03, o professor propõe que os alunos realizem pesquisas baseadas na temática geral do momento síncrono (vida diária/rotina), objetivando, dessa forma, fazer com que estes revisem o que foi visto em ambiente virtual. Nesse sentido, é proposto aos alunos a criação de frases contextualizadas sobre suas rotinas, sobre a rotina de um(a) nativo (a) da língua inglesa, bem como a produção de um diálogo entre colegas de classe. Ressaltamos que todas as atividades propostas no homework fazem menção a aula da semana seguinte e que os alunos são convidados a compartilharem os resultados, posteriormente um feedback individual é enviado aos cursistas através da plataforma do *Google Classroom*.

Na parte assíncrona da aula, o professor extensionista assume os papéis de possibilitador, tutor, direcionador, orientador, suporte e mediador do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita e guia os alunos a alcançarem um objetivo em comum: a melhor compreensão e realização da proposta de atividade. Nota-se, dessa forma, que o professor quando inserido em sala de aula, e baseado no tipo de atividade proposta e na abordagem ou método escolhido por ele, assume inúmeros papéis reflexivos, objetivando, assim,

promover um ensino interativo, eficaz e autônomo. E nesse processo de reflexão de sua prática, o professor (re)constrói a sua identidade docente.

Considerações finais

Diante dos argumentados apresentados durante toda esta pesquisa, podemos concluir que a docência no Ensino Remoto se ancora nas inúmeras possibilidades e desafios que o professor vem encontrando nesta nova conjuntura. Sendo assim, faz-se necessário que o profissional adote uma postura crítico-reflexiva para que o compartilhamento de saberes seja cada vez mais interativo e eficaz; acreditamos que através dessa prática, o professor se (re)constrói enquanto professor.

Nesse contexto, o professor, a depender de sua abordagem ou método e da proposta de aula, assume papéis que perpassa os paradigmas tradicionalistas do professor centro e autoritário, sendo, dessa forma, nomeado de facilitador, mediador, orientador, instigador, participante, tutor, suporte e possibilitador do processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, os papéis adotados em sala de aula pelos professores são responsáveis pelo processo de (re)construção identitária.

A utilização das TDICs tornou-se uma das peças principais nos últimos tempos para a mediação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que frente ao caos instaurado pela pandemia do SARS-CoV-2, a solução para dar prosseguimento as atividades educacionais foi reproduzir em ambientes digitais o que antes era mediado face a face. As TDICs são resolveram todos os problemas, em alguns casos trouxeram ainda mais, pois apresenta inúmeras limitações, contudo seu uso vem mediando de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 13-28.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. *Projeto do capital para a educação*, volume 4: O

ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 set. 2020.

BANTON, MICHAEL. *Roles: An Introduction to the Study of Social Relations*. London: Tavistock Publication, 1965.

BEHAR, P. A. *O ensino remoto Emergencial e a Educação a Distância*. 2 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BUENO, N. L. *O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica*. 1999, 239 f. Dissertação. (Mestrado em Tecnologia) Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é covid-19?* 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 02 maio 2021.

BROWN, H. D. 2001. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2ed. Pearson Longman: Harvard, 2001.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In MOTA, K; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na sala de línguas estrangeiras*. Salvador: Editora UFBA, 2004, p.73-103.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educ.Real*, Porto Alegre, v.45, n.4, p. 1-15, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de maio de 2021.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Org.). *Quantitative methods*. New York: Macmillan, 1990.

FARIAS, I. M. S. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: _____. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Realce Editora & Indústria Gráfica Ltda, 2008, pp. 55-79.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005, p. 183-202.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 4ed. London: Pearson Longman, 2007.

HODGES, C. et al. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> . Acesso em: 3 jun. 2021

JOHNSON, K. C; FREEMAN, D. *Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 1.1: 53-70

LIMA, H. A. B; Mota Neto, I. B. (2021). *Desafios encontrados pela docência no ensino remoto diante da pandemia: uma revisão bibliográfica*. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, V. 7, n 4, 15–28. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.940>

LOPES, A. *Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process*. European Educational Research Journal, V. 8, n 3, p. 461-475, 2009.

MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora: Porto, 1992.

NUNAN, D. *An Introduction to Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. *Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula*. Interfaces Científicas, v.10, n.1, p. 25-40, 2020.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Revista em Tese*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul-dez. 2020.

PAIVA, V. L. M. *A identidade do professor de inglês*. APLIENGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIENGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p.9-17. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>]. Acesso em: 11 maio 2021.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, E. D; LIMA, I. S; SOUSA, N. J. "Da noite para o dia" o ensino remoto: (re) invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020. Disponível em: [\[https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178\]](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178). Acesso em: 08 de maio de 2021.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. *Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto*. *Universidade e Sociedade*, v. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: [\[https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/\]](https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/). Acesso em: 08 de maio de 2021.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. In: *Anais do I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 2004. Disponível em: [\[http://www.ceped.ueg.br/anais/ledipe/Gt2/9-papeis_francisco.htm\]](http://www.ceped.ueg.br/anais/ledipe/Gt2/9-papeis_francisco.htm). Acesso em: 2 maio 2021.

VEIGA, I. P. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: *XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Anais. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.


I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 11 - LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS APLICADAS (LEA) NO
BRASIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA ÁREA
DE ESTUDOS** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A verdade está aqui dentro: uma análise da relevância do estudo das teorias da conspiração para a Ciência Política através das teorias Birther de 2008

Eduardo Moraes Fernandes¹

Elizeu Santiago T. de Sousa²

RESUMO

Tema polêmico na sociedade e pouco explorado pela academia, as teorias da conspiração são o objeto central deste trabalho, produto de trabalho de conclusão de curso recém defendido. Com base no conceito de “conhecimento estigmatizado”, cunhado pelo professor Michael Barkun, busca-se compreender em que medida as teorias da conspiração, de alguma forma, fazem parte do conhecimento popular e tradicional nos dias de hoje. Para entender essa relação, o artigo analisa o caso das teorias da conspiração sobre a nacionalidade do ex-Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, conhecidas como teorias Birther, que tiveram seu ápice em 2008, e serviram como propaganda política para ascensão de seu sucessor no cargo, Donald Trump. Através desta análise é possível observar como o surgimento dessas teorias nos dias de hoje é atrelado à polarização política e que consequências essas teorias trazem para a vida política. O objetivo principal do trabalho é evidenciar que estas teorias merecem um maior estudo e aprofundamento dentro do meio acadêmico, na medida em que elas, hoje, estão presentes em debates e pensamentos políticos e são utilizadas como ferramentas para engajar grupos e comunidades à mobilização política, guiada pela polarização extrema, não só nos Estados Unidos, mas no mundo inteiro. Palavras-chave:: Teoria da conspiração; Teorias Birther; Polarização política, Donald Trump, Barack Obama.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

1 Introdução

O grande e rápido avanço da tecnologia e crescimento massivo da influência da mídia na vida social deixa a sociedade cada vez mais à deriva num mar interminável de informações. É notável o fato de que, quanto maior a quantidade de informação, menor o contato que se pode estabelecer com cada uma, e, logo, menor o tempo para verificar a sua veracidade. É dentro deste cenário fragilizado pelo bombardeio constante de informações, que ganham cada vez mais força as chamadas teorias da conspiração.

Existem diversas classificações e categorizações de teorias da conspiração. Neste trabalho, por exemplo, só serão abordadas teorias da conspiração chamadas de políticas, ou

¹ Eduardo Moraes dos Santos Fernandes Vieira; Autor (CEFET-RJ) . E-mail: eduardo.vieira@aluno.cefet-rj.br

² Prof. Dr. Elizeu Santiago Tavares de Souza; Orientador (CEFET-RJ). E-mail: elizeu.sousa@cefet-rj.br

seja, teorias como as do 11 de Setembro. Mas é importante ter em mente que, quando se refere a teorias da conspiração como um conjunto de crenças e lógicas próprias, diversas ideias estão sendo abrangidas.

No que diz respeito à origem destas teorias, não há uma data precisa em consenso entre aqueles que as estudam. Uma das mais antigas literaturas conspiracionistas, a Nova Ordem Mundial, tem suas origens no livro do Apocalipse.

Apesar de estarem presentes há tanto tempo na história, é possível perceber que essas teorias nunca penetraram de fato nas instituições tradicionais de conhecimento e governo, sempre existindo paralelamente aos regimes e à humanidade de forma geral. O professor americano Michael Barkun (2013) identifica essa subcultura paralela e segregada da comunidade tradicional, como o domínio do conhecimento estigmatizado, que pode ser definido como tudo aquilo que é rejeitado, ignorado ou negado pelas instituições tradicionais de conhecimento (BARKUN, 2013).

Ao longo dos anos, percebe-se, entretanto, que a barreira entre os conhecimentos tradicionais e estigmatizado é permeável, ou seja, ideias e conhecimentos uma vez cultivados à margem da sociedade, encontram meios de viver paralelamente a ele ou até mesmo migrar às massas e vice-versa. As teorias da conspiração, por sua vez, sempre coabitaram a história com a ciência e os fatos, sendo restritas a um grupo pequeno, que questionam os fatos e fazem provocações sobre o que é real e o que não é. No entanto, essa visão das teorias da conspiração como pensamento de um grupo específico vem sendo desconstruída com o passar dos anos, como é possível observar em diversos momentos da história.

Para estudo deste trabalho, foram escolhidas as Teorias Birther, que surgiram nas eleições presidenciais de 2008 dos Estados Unidos, e ganharam destaque nos anos consecutivos, até seu ápice em 2011. Essas teorias se baseavam na crença de que Barack Obama não era um cidadão americano nato, e logo sua posse como presidente era ilegítima. Hoje, elas são reconhecidas também por terem favorecido e impulsionado a ascensão política do seu sucessor, Donald Trump.

O caso foi selecionado por sua relevância para a história política, mostrando que apesar das teorias da conspiração muitas vezes sugerirem possibilidades completamente estranhas ao resto do mundo, elas têm uma força que vai muito além do seu conteúdo, podendo servir como forma de poder, ajudando a manter uma instabilidade política que favorece um indivíduo ou um governo.

No Brasil, apesar de existir uma subcultura de conspiracionismo estrangeiro e nacional, pouco se fala academicamente da presença e dos impactos das teorias da conspiração na política, deixando de lado a grande contribuição e potencial que o tema tem para repensar o funcionamento da ciência política. A principal base dos trabalhos acadêmicos de Relações Internacionais e Ciência Política no Brasil é ainda o estudo tradicional de teorias e autores de escolas teóricas, sem exploração de temas contemporâneos que fogem ao tradicional com a devida relevância e aprofundamento.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar como as teorias da conspiração têm se tornado cada vez mais presentes dentro do conhecimento popular e tradicional, não sendo somente restritas a um pequeno público e subcultura, procurando esclarecer quais foram e quais são os seus impactos reais na política, como elas são estudadas academicamente e de que forma o governo lida com elas.

2 Uma literatura em construção

Como já dito, a fronteira entre os conhecimentos tradicional e estigmatizado ao longo dos anos, se mostra cada vez mais fluida. De acordo com Barkun (2013), são as instituições tradicionais de conhecimento, como a academia, comunidades científicas e os veículos respeitados e renomados da mídia, que possuem o poder de legitimar uma forma de conhecimento, no processo chamado pelo autor de “autorização”. No entanto, apesar de terem autorizado diversas formas de conhecimento, principalmente no último século, como será visto mais à frente, elas não o fazem com as teorias da conspiração. Conforme o autor:

Nós ainda não estamos em um mundo de completo pluralismo epistemológico [...]. Mas os conspiracionistas [...] parecem viver em um universo epistêmico distinto, onde as regras que determinam verdade e falsidade não se aplicam. Na medida em que suas fileiras estão crescendo, eles representam um problema que é ao mesmo tempo cultural e político. (BARKUN, 2013, p.236, tradução nossa)

Segundo Bale (2007), existe uma repulsa acadêmica muito forte com a palavra “conspiração”, “um preconceito tão forte”, segundo o autor, que:

[...] mesmo quando evidências de um plote são descobertas ao longo de suas próprias pesquisas, eles frequentemente se sentem no dever, seja por constrangimento ou desejo de difundir criticismo antecipado, de iniciar suas

considerações ostensivamente negando uma crença em conspirações. (BALE, 2007, p.47, tradução nossa)

A escassez de obras sobre o tema é um problema mencionado por diversos autores. É possível enxergar este preconceito citado por Bale, e reforçado por Barkun de forma mais ampla, como sendo a principal causa para uma literatura pouco extensa sobre o tema.

Outro fato perceptível sobre esta bibliografia é a constante citação dos mesmos autores, como em um círculo fechado. São diversas as obras que frequentemente citam umas às outras ou referenciam os mesmos autores, o que por um lado dificulta o estudo do tema, e por outro, facilita a criação de uma base teórica, de uma liberdade conceitual. Percebe-se que cada autor, independentemente de sua base acadêmica, tem um espaço muito grande e fluido para exposição e criação de ideias próprias e originais, já que muito pouco é falado sobre o tema.

Hoje, no Brasil, é possível observar que alguns trabalhos já começam a explorar esse tema, analisando-o através da sociologia, ou da sua influência na cultura popular, abordagens tangentes, mesmo que de forma indireta, ao seu impacto na política, tais como (SILVA, 2010) e (QUINAN, 2018). Os trabalhos brasileiros, ao contrário dos estrangeiros, são tímidos ao "levantar a bandeira" da importância de estudos de teorias da conspiração, mas alguns ainda o fazem, trazendo à tona os mesmos problemas listados por autores de fora do Brasil. Este trabalho, diferente de outros recentes que também abordam o tema, busca entrar em uma análise da influência destas teorias no campo político, passando do ponto de provocar e instigar, para de fato observar e compreender.

Nota-se também que a bibliografia sobre o assunto é extremamente recente, com especial atenção para os anos seguintes aos eventos do 11 de Setembro, e ela própria defende um crescimento do aprofundamento do tema. Os próprios autores se queixam da falta de aporte teórico acadêmico e incentivam o estudo e pesquisa na área.

Conforme apontado por Swami e Furnham (2017), um dos principais motivos pelos quais as teorias da conspiração não ganham espaço na academia se deve ao fato de que não existe uma unidade, um consenso entre o que é e o que não é uma teoria da conspiração. Apesar de pontuais contraposições, é possível perceber, entretanto, pontos de convergência que ajudam a estabelecer conceitos amplamente aceitos pelos estudiosos do tema, e que facilitam a compreensão destas teorias, conforme será visto a seguir.

3 De conspirações ao conhecimento estigmatizado

Não é possível afirmar com precisão a origem das teorias da conspiração. A maior parte dos autores opta por identificar a Revolução Francesa como o primeiro momento histórico destas teorias. Barkun (2013), por outro lado, afirma que é possível encontrar teorias da conspiração em diversos momentos anteriores na história.

No que diz respeito a origem do termo, também existem divergências. A escolha mais comum entre os estudiosos do tema é de que

O primeiro momento onde o termo “Teoria da Conspiração” é usado em grande escala é na década de 1960, quando os veículos de comunicação estadunidenses, de forma pejorativa, se referiam às teorias que negavam a versão oficial do assassinato do presidente John F. Kennedy. (QUINAN, 2018, p.2)

Apesar de não existirem vestígios científicos que definam uma unanimidade nem sobre a origem das teorias, nem sobre a origem do termo, academicamente, a maior parte dos autores têm por costume se referir à obra “The Paranoid Style in American Politics” (1964) de Hofstadter como precursora dos estudos de teorias da conspiração. O seu conceito, de teoria da conspiração como a crença em uma “grande, traiçoeira e efetiva rede internacional de conspirações criada para perpetuar os mais diabólicos atos” e que visa “enfraquecer e destruir um modo de vida.” (HOFSTADTER apud SWAMI e FURNHAM, 2017, p.219, tradução nossa) é um dos mais abraçados pelos autores da área até hoje.

Sunstein e Vermeule (2008) exploram conceitos além destes, definindo teoria da conspiração como “um esforço em explicar um evento ou uma prática através de maquinações de pessoas poderosas, que conseguem esconder sua participação” (SUNSTEIN e VERMEULE, 2008, p.4). Essa definição se faz importante por dois motivos: primeiro por trazer a ideia de “esforço em explicar”, o que muda a concepção da teoria da conspiração como fruto de uma imaginação paranoica, conforme afirmado por Hofstadter, e faz com que ela passe a ser vista como um ponto de vista, uma resposta para uma pergunta; e segundo porque ela torna mais explícita a noção de participação oculta. Outros autores também criaram definições próprias que, apesar de variarem nas palavras, possuem a mesma essência.

As teorias da conspiração possuem entre si algumas características e pressupostos semelhantes, os quais Barkun (2013) chama de “três princípios globais”. São eles: “Nada acontece por acidente”, “Nada é o que parece” e “Tudo está conectado” (BARKUN, 2013, p.3-4, tradução nossa).

A grande importância destes três princípios é compreender que a perspectiva conspiracionista funciona através de uma lógica própria, onde as noções de coincidência, acidente e acaso não são aceitáveis. Tome-se por exemplo a teoria do terraplanismo³. É muito comum ver contra-argumentos à esta teoria afirmando que existem dados, fornecidos por instituições científicas como a NASA, de que a Terra é, de fato, redonda. No entanto, para aquele que acredita na teoria, mesmo aquelas informações que são tomadas como fatos pelo resto da população, são questionadas e tidas como “achismos” pelos conspiracionistas. Essa subversão, que confere aos fatos e às opiniões mesmo peso e valor argumentativo, é uma forma de fortalecer o questionamento.

A partir deste exemplo, pode-se perceber que, assim como sugerem Susntein e Vermeule (2008), as teorias da conspiração são extremamente resistentes, uma vez que, quando se apresentam fatos para contrapor essas teorias, esses fatos por si só acabam sendo identificados pelas teorias, como parte da própria conspiração, tornando ainda mais difícil negá-las.

Por mais que, muitas vezes, essas teorias possam sugerir ideias que pareçam absurdas,

elas alegam ser comprováveis pela acumulação de evidências sobre o mundo observável. Aqueles que submetem tais concepções, não pedem que elas sejam aceitas pela fé. Pelo contrário, eles frequentemente se empenham em elaborar apresentações de evidências de maneira a substancializar suas alegações. [...] O caráter fantástico das conclusões feitas pelas teorias da conspiração leva a tentativas heroicas de encontrar alguma ‘evidência’ que prove que o inacreditável é a única coisa na qual se pode acreditar. (BARKUN, 2013, p.6-7, tradução nossa)

Para toda teoria da conspiração, existe um culpado, alguém que está manipulando o cenário de acordo com suas próprias vontades. Conforme diz Barkun (2013, p.13), “a perspectiva de um conspiracionista sugere o universo muito mais como produto de um planejamento do que do acaso.” (BARKUN, 2013, p.3, tradução nossa)

Essa culpabilização, presente em todas as teorias da conspiração, ocorre, segundo Popper (1966 apud SUNSTEIN e VERMEULE, 2008), porque “a maior parte das pessoas não gosta de acreditar que eventos significantes foram causados por má (ou boa) sorte, e preferem

³ “diz respeito a um conjunto de ideias defendidas por pessoas que acreditam que a Terra tenha o formato de um plano, limitado pelo Círculo Polar Ártico, e não de uma esfera. Alguns dos chamados terraplanistas creem também que a gravidade é uma farsa e que a Lua e o Sol encontram-se muito mais próximos da Terra do que se acredita.” (HELERBROCK, 2021)

histórias causais mais simples.” (POPPER apud SUNSTEIN e VERMEULE, 2008, p.6, tradução nossa). E identificar um responsável é justamente o que as teorias da conspiração fazem.

Como já visto na introdução deste trabalho, quando se fala em teorias da conspiração, existem diversas subcategorias. Para este trabalho, a diferenciação mais relevante é a feita por Keeley (1999 apud RAIKKA, 2009), que define um grupo chamado de UCTs (Teorias da Conspiração Injustificáveis⁴), teorias que: contradizem informações oficiais ou ‘óbvias’; constantemente unem informações que a priori não estavam relacionadas; sugerem conspiração de um grupo invariavelmente nefasto e que consegue esconder segredos, mesmo quando são figuras públicas; e se fundam em “informações errantes”, informações que ou não são levadas em conta pela teoria ou, se verdadeiras, a contradizem. Dentro deste grupo, estão a maioria das teorias da conspiração políticas, como as Teorias Birther, estudo de caso deste trabalho.

Mesmo fazendo tantas suposições e tendo uma visão pessimista sobre o funcionamento do mundo, é possível perceber que o estudo dessas teorias é de extrema relevância para a Ciência Política. Tome-se por exemplo, o escândalo de Watergate, episódio que levou à renúncia o então presidente norte-americano Richard Nixon, após a comprovação de seu envolvimento na invasão aos escritórios do Partido Democrata Americano para instalação de dispositivos de grameamento e escuta em 1972. Muitos podem não se lembrar, ou não saber, mas a denúncia do escândalo de Watergate começou, na verdade, como uma teoria da conspiração, e somente após investigações conduzidas pelo FBI (Federal Bureau of Investigation), esta teoria se provou verdadeira.

Com isso, não se assume, entretanto, que toda teoria deve ser levada a sério como uma possibilidade de ser real, mas que o questionamento que elas trazem pode ser benéfico. Considere-se por exemplo, o caso de Roswell, Novo México, supostamente o primeiro local, em 1947, onde foi visto um OVNI (Objeto Voador Não-Identificado) de origem extraterrestre, o que deu margem a uma cadeia perpétua de teorias e especulações. Esse caso, obviamente, não se provou realidade como o anterior, mas ele também teve um desenrolar bastante interessante: segundo o governo americano, na época, o suposto OVNI ou nave extraterrestre, nada mais era do que um balão meteorológico; no entanto, 30 anos depois, o governo desmentiu essa declaração, assumindo o objeto como parte de um projeto ultrassecreto do governo americano do período da Guerra Fria. Muitas pessoas nem sequer suspeitaram da versão do governo na época, acreditando que questionar esta versão implicaria imediatamente em aderir a uma versão

⁴ *Unwarranted Conspiracy Theories*, no original.

radical conspiracionista e a crença em extraterrestres. Esse caso mostra que a teoria também pode desempenhar um papel favorável ao governo, ajudando a aumentar o seu status e proteger suas declarações oficiais do questionamento conspiratório público.

Estes dois exemplos são extremamente importantes para perceber que estudar teorias da conspiração é muito mais do que analisar puramente seus conteúdos. Não é sobre investigar se existem extraterrestres ou se a Terra é ou não plana, mas sim observar toda a estrutura e questionamento por detrás delas que levaram até estas suposições, bem como suas consequências reais.

Uma das maiores contribuições contemporâneas para o estudo destas teorias é de Barkun (2013), que identifica as teorias da conspiração como parte de um conceito, criado por ele mesmo, chamado de conhecimento estigmatizado. Esta associação é fundamental para a compreensão destas teorias como uma forma de conhecimento, fator que passa credibilidade acadêmica sobre o assunto e reforça o valor delas para além de somente seu conteúdo.

O conhecimento estigmatizado nada mais é do que um conjunto de “afirmações tidas como verdadeiras por um grupo, apesar de serem marginalizadas pelas instituições que convencionalmente separam o mundo entre conhecimento e erro - universidades, comunidades e pesquisadores científicos e afins” (BARKUN, 2013, p.26, tradução nossa). Dentro do domínio do conhecimento estigmatizado, diversos tipos⁵ de conhecimento podem ser encontrados. Para fins de objetividade, o único que será abordado neste trabalho é o chamado conhecimento suprimido.

O conhecimento suprimido é, segundo Barkun, o conhecimento supostamente tido pelas autoridades, porém identificado como falso por motivos malignos ou pelo medo das autoridades das consequências da ciência pública. As teorias da conspiração são identificadas por Barkun como uma forma deste conhecimento, na medida em que aqueles que acreditam nelas estão convencidos de que somente eles conhecem a verdade sobre como funciona o poder, e se libertaram de uma suposta cegueira e ignorância. Além disso, elas “explicam porque todas as formas de conhecimento estigmatizado foram marginalizadas - alegadamente a conspiração utilizou seu poder para impedir que a verdade fosse descoberta.” (BARKUN, 2013, p.26, tradução nossa)

⁵ A saber, são eles o conhecimento esquecido (aquele que uma vez foi tido, porém perdido ao longo do tempo, seja por memória, fatores externos ou catástrofe), o conhecimento revogado (aquele que já foi reconhecido, porém perdeu seu status após ser visto como falso ou menos válido que outros), o conhecimento ignorado (aquele que se perpetua por grupos de baixo-prestígio e não é levado a sério), o conhecimento rejeitado (aquele que é explicitamente reconhecido com falso) e o conhecimento suprimido (visto a seguir) (BARKUN, 2013)

Segundo Barkun (2013), é possível observar que, ao longo do tempo, diversos conhecimentos migraram do domínio do conhecimento estigmatizado para o conhecimento tradicional e vice-versa. É o caso, por exemplo, da acupuntura⁶, prática de medicina alternativa que por muitos anos foi vista com preconceito, como não eficaz e irrelevante. Hoje, por outro lado, qualquer um pode facilmente encontrar um artigo científico ou de credibilidade jornalística que fale sobre os benefícios da acupuntura, ou ainda, encontrar um profissional de forma rápida e lícita.

No que diz respeito às teorias da conspiração, Barkun (2013) afirma que muitos princípios e ideais deste conhecimento migraram para a cultura popular através de filmes e séries, com destaque especial para a série de TV Arquivo X (1993-2002)⁷. Entretanto, apesar de se verem conteúdos de teorias da conspiração na cultura popular, Barkun defende que estas teorias ainda são predominantemente disseminadas em sites de internet e grupos seletos, portanto, não migraram, ainda, para o campo do conhecimento tradicional. Segundo o autor, isso só será possível de se afirmar, quando a grande mídia ou a academia expressamente veicularem esta forma de conhecimento.

A mídia, apesar de ter o seu papel na propagação de informação e influência da massa, não é a única fonte de propagação de ideias. Conforme aponta Houghton (2009), as figuras políticas e públicas também têm um papel muito grande na disseminação de ideias. De acordo com Barkun, por mais influente que sejam estes indivíduos, eles não possuem o poder de autorizar conhecimentos estigmatizados, ou seja, legitimá-los.

No entanto, será que essa afirmação é tão rígida, que, nem quando a figura política em questão é o presidente norte-americano, provavelmente o cargo político mais importante do mundo, ela pode ser questionada?

4 As causas e consequências das teorias Birther

As eleições presidenciais norte-americanas de 2008 entraram para a história mundial. Um homem negro tinha sido, pela primeira vez, eleito para o cargo mais importante da economia

⁶ Ramo da medicina chinesa tradicional que consiste em introduzir agulhas metálicas em pontos precisos do corpo de um paciente, para tratar de diferentes doenças ou provocar efeito anestésico." (INSTITUTO VEIGA, 2021)

⁷ A série também ganhou duas temporadas posteriores, em 2016 e 2018, porém, as temporadas originais foram precursoras na discussão popular do tema e têm contribuição de maior relevância histórica.

e política global. Pessoas de todo o mundo se manifestaram e de alguma forma compartilharam das emoções do cidadão norte-americano por um breve instante. Por um lado, democratas estadunidenses e seus simpatizantes ao longo do globo vibravam com o primeiro presidente negro e a vitória do partido democrata; por outro, republicanos lamentavam a derrota partidária enquanto racistas e céticos desacreditavam no futuro do país. E foi justamente entre esses grupos de insatisfeitos que surgiram as teorias da conspiração Birther, conhecidas em português apenas como teorias da conspiração sobre a cidadania de Barack Obama.

A principal alegação dessas teorias da conspiração é de que Obama não é um cidadão norte-americano, logo, é inelegível para o cargo de presidência. Fala-se em teorias, no plural, porque são diversas hipóteses que tentam responder à pergunta “Se ele não é americano, de onde ele veio?”. Diversas teorias se proliferaram pela internet; as mais famosas supõem que Obama é na verdade queniano, que seus pais são terroristas muçulmanos, ou, até mesmo, que ele é um alienígena.

Para a maior parte das pessoas, essas teorias não passam de uma artimanha mais elaborada para demonstrar racismo e questionar uma pessoa negra em posição de poder. Para outros, é apenas uma forma de ganhar publicidade. A motivação original dessas teorias, como todas as outras teorias da conspiração, não veio à tona, o que só permite então, a especulação pública.

Mais uma vez, o que se pretende ao analisar esse caso não é a veracidade ou refutabilidade dessas teorias, mas sim o seu impacto real. Apesar de descabidas, essas teorias tiveram um grande impacto, e até hoje têm seu valor no mundo da política.

Como todas as outras teorias da conspiração, não é possível precisar o início de sua propagação. Andy Martin, a ser mencionado posteriormente, se autoproclama publicamente como o criador dessas teorias. No entanto, existe uma segunda reivindicação de autoria das teorias em uma postagem do Fórum Free Republic, uma página da internet onde conservadores “raiz” podem conversar e interagir sobre temas variados (FREE REPUBLIC, 2021), cujo conteúdo instigava os leitores sobre o sobrenome do meio do Barack Obama. A postagem reuniu diversos comentários de pessoas de todo o país, e estimulou grandes interações que deram início à essas teorias.

As teorias ganharam representantes físicos através de nomes da política estadunidense como Ory Taitz, candidata republicana a Procuradoria-Geral da Califórnia em 2014, conhecida popularmente como a “rainha dos birthers” e Andy Martin, jornalista que já se candidatou mais de

uma vez ao congresso, tanto pelo partido republicano como pelo democrata e se autodeclara como sendo o “rei dos birthers”. As duas figuras, apesar de nunca terem ocupado um cargo político de fato, são muito populares por terem disseminado as teorias Birther não só entre simpatizantes, mas publicamente também.

Foi em 2011 que um terceiro nome, muito mais influente e conhecido mundialmente veio à tona, dando suporte à essas teorias. Donald Trump, agora ex-presidente dos Estados Unidos, disse em entrevista à Fox News:

“Ele não tem uma certidão de nascimento. Ele pode até ter uma, mas tem algo naquela certidão de nascimento - talvez religião, talvez diga que ele é muçulmano; eu não sei (...) eu tenho um pessoal que está estudando o assunto e eles não conseguem acreditar no que estão encontrando.” (THE ATLANTIC, 2020, tradução nossa)

Após essa declaração, foram feitos diversos tweets na conta de Trump fazendo constantes provocações sobre o assunto, dando força a prerrogativa de que o povo teria o direito de possuir acesso a certidão de nascimento do então eleito presidente Obama. Alguns dos tweets que acaloraram a discussão na internet incluem:

“Se o Obama bancar o espertinho, basta pedir os seus registros e transcritos da faculdade — ele vai ficar quieto rapidinho.”, “Já não era para o Obama ter liberado as candidaturas e registros da faculdade? Cara isso ia dar uma confusão! (sic) Ele não é quem vocês pensam.”, “Uma fonte extremamente crível ligou para o meu escritório e me disse que a certidão de nascimento do @BarackObama é uma fraude.” (ABC NEWS, 2016, tradução nossa)

No mesmo ano, após tentativas falhas de dissuadir as alegações, a Casa Branca tomou as rédeas do assunto e declarou pública a certidão de nascimento de Barack Obama. Vale lembrar que essa foi a primeira vez na história em que um presidente dos Estados Unidos foi solicitado a mostrar sua certidão de nascimento ao público. Curiosamente, em 2015, ainda aspirante ao cargo, Trump se negou a mostrar a sua própria certidão de nascimento, mesmo tendo pedido isso de Obama.

Esse ato, apesar de simples e objetivo, tem sua eficiência contestada dentro dos estudos do tema conspiracionista. Conforme sugerem Sunstein e Vermeule (2008), dar uma resposta pública a uma teoria da conspiração é uma forma de dizer que ela está sendo notada e que está incomodando. Sobre esse dilema de refutar ou ignorar uma teoria da conspiração, esses autores apontam que:

[...] refutar a teoria poderia legitimá-la, passando a teoria da zona de alegações absurdas demais para serem discutidas para a zona de alegações que, verdadeiras ou não, são em alguma medida passíveis de discussão. Esse efeito de legitimação pode surtir dois efeitos. Primeiro, o público pode supor dos esforços de refuta do governo que ele acredita que a teoria da conspiração é plausível, e teme que outros sejam persuadidos. Segundo, alguns membros do público podem supor que muitos outros membros do público devem acreditar na teoria, se não o governo não estaria se dando ao trabalho de refutá-la. (SUNSTEIN E VERMEULE, 2008, p.18, tradução nossa)

Como os próprios autores sugerem, é um tiro que pode sair pela culatra, e foi exatamente o que aconteceu com o caso Birther. A certidão de nascimento não foi o suficiente para abafar a teoria, que até hoje ainda tem repercussão entre os seguidores. Uma investigação policial foi feita em 2012, e atestou a veracidade da certidão⁸. Mas, para os adeptos à teoria, isso não passou de algo arranjado pelo próprio governo.

Em 2016, Trump admitiu em uma coletiva de imprensa que Obama realmente nasceu nos Estados Unidos. Ele aproveita o momento para responsabilizar a sua então futura concorrente à presidência, Hillary Clinton pelas teorias Birther. Esse reconhecimento público, assim como qualquer outra nova informação que surge sobre o caso, não surte nenhum efeito em diminuir a propagação da teoria. Uma pesquisa da FiveThirtyEight (2020), subdivisão da ABC News que reúne diversas pesquisas feitas entre cidadão norte-americanos desde 2009 até 2017, mostra que tanto a publicação da certidão pela Casa Branca em 2011 como a fala de Trump em 2016 não diminuíram o número de pessoas que acreditam nas teorias. Ao contrário disso, a pesquisa mostra que esse número até mesmo aumentou.

É interessante perceber que, apesar de ser uma teoria que se proliferou com agressividade entre adeptos do partido republicano, ela também mostra simpatizantes entre os democratas, como sugere uma pesquisa feita pela Universidade de Oxford por Enders e Smallpage (2018), ainda que em proporção muito menor do que entre os republicanos. Segundo os autores, a crença em teorias desse gênero

provém muito mais de considerações partidárias estratégicas do que da tendência de ver o mundo em termos conspiratórios. Isto é, partidários têm essas crenças porque eles são motivados a intencionalmente desacreditar

⁸ A investigação foi feita em duas frentes, uma conduzida por um xerife local publicamente apoiador de Trump, Joe Arpaio; e outra conduzida pelo então Secretário do Estado do Arizona, Ken Bennett. Ao longo dos meses, a investigação ganhou atenção do público trazendo uma nova espetacularização ao caso. Mais detalhes sobre a investigação podem ser encontrados em Barkun (2013), além de diversas reportagens incluindo o nome dos homens citados previamente.

seus oponentes ou a promover os interesses do seu partido, não porque são "conspiracionistas". (ENDERS e SMALLPAGE, 2018, p. 5, tradução nossa)

Essa observação é de extrema importância para entender como a política e as teorias da conspiração dialogam e porque, nos tempos atuais, estudos desse tema se fazem cada vez mais relevantes. É necessário compreender as teorias da conspiração neste cenário inicialmente não como crenças, mas sim como ferramentas, ou, nas palavras de Enders e Smallpage, o "partidarismo leva a crença em diversas teorias da conspiração." (ENDERS e SMALLPAGE, 2018, p. 6, tradução nossa) Este momento, onde o partidarismo serve como uma porta de entrada para o mundo das teorias da conspiração, é um fenômeno que vai totalmente na contramão das crenças conspiratórias ao longo da história.

Segundo Barkun (2013), o caso Birther é o exemplo perfeito de como funciona o conhecimento estigmatizado: uma simples teoria de internet se confunde com outras grandes teorias da conspiração, mostrando como algo pontual pode se transformar em algo global.

Barkun (2013) afirma ainda que este caso específico se torna ainda mais interessante por reunir os "true believers", aqueles que realmente acreditam e abraçam teorias da conspiração de todos os gêneros, com os "oportunistas", aqueles que possuem interesse meramente político no caso; ou seja, aqueles que aderiram por um pensamento conspiratório com aqueles que aderiram por partidarismo. O autor diz que esses dois grupos

"existem numa relação simbiótica um com o outro. Os "true believers" criam argumentos esotéricos legais o suficiente para fornecer uma aparente plausibilidade para que os oportunistas não pareçam completamente fora de uma lógica, enquanto os oportunistas estimulam atenção pública o suficiente para que os "true believers" não fiquem completamente isolados." (BARKUN, 2013, p. 188, tradução nossa)

Um terceiro fato que também ressalta a importância deste caso específico é a mudança de perspectiva do povo em relação aos seguidores de uma teoria da conspiração. Como dito antes, outras formas de conhecimento estigmatizado passaram pelo processo de "autorização", ou seja, são abraçados pelas instituições tradicionais de conhecimento. Por mais que o mesmo não tenha acontecido com as teorias da conspiração ainda, é interessante observar como aqueles que defenderam publicamente a teoria não foram desacreditados ou ridicularizados pela população de modo geral, muito pelo contrário, um desses apoiadores foi inclusive eleito à presidência dos Estados Unidos.

Dean (1998) especula que "a teoria da conspiração, longe do rótulo desdenhosamente atrelado aos lunáticos marginalizados, pode ser um veículo apropriado para contestação

política.” (DEAN, 1998 apud BARKUN, 2013, p.36-37, tradução nossa). Vale lembrar que houve muitas mudanças no cenário político desde 2013, então o que para Dean era apenas especulação dos rumos que essa combinação das teorias da conspiração à cultura popular tomaria, hoje é uma realidade incontestável.

Ainda sobre essa migração das teorias para a cultura popular, Barkun (2013) diz que: “Certamente a aparição de temas conspiratórios na cultura popular, ao menos desestigmatiza parcialmente essas ideias, associando-as a celebridades admiradas e propagando-as através das formas mais importantes de entretenimento de massa”. (BARKUN, 2013, p. 35, tradução nossa)

Essa associação da celebridade como moldadora e propagadora de ideias também é trazida por Houghton (2009), e ajuda a estabelecer a grande importância que é a presença de um presidente que apoia teorias da conspiração, ideias que são por si só desestabilizadoras e incitam questionamento excessivo do público.

A própria ex-primeira-dama, Michelle Obama, se pronunciou publicamente contra Trump a respeito das teorias Birther. Em seu livro “Minha História”, ela diz que

A coisa toda era uma loucura maldosa e mesquinha, é claro, a intolerância e xenofobia subjacentes quase impossíveis de disfarçar. Mas também era algo perigoso, cujo intuito deliberado era incitar os malucos e dementes. [...] Donald Trump, com suas insinuações estridentes e inconsequentes, colocava em risco a segurança da minha família. E isso eu nunca perdoaria. (OBAMA, 2018, p.378-379)

Esse posicionamento público foi de extrema importância para mostrar como a teoria que começou como uma intriga de internet, se transformou numa ameaça real e uma grande importância ao Presidente Obama e aqueles ao seu redor.

Um último fator que merece destaque aqui, e que tanto Barkun (2013) como Houghton (2009) elaboram como sendo um dos principais propagadores de ideias no mundo moderno, é o uso das redes sociais e da própria internet como local de disseminação de teorias da conspiração. Segundo Barkun (2013), isso acontece porque a Internet forneceu a ponte entre aqueles que têm perguntas e aqueles que alegam ter as respostas.

E não por acaso, ela é um fator central que reúne as mobilizações partidárias com as teorias da conspiração. A internet, segundo Barkun (2013), é o principal meio de perpetuação do conhecimento estigmatizado e é a ela também que as pessoas recorrem para se mobilizar politicamente, seja em redes sociais ou em fóruns como o próprio Free Republic. Esta

associação, que permitiu a popularização de teorias da conspiração com tanta vivacidade e velocidade nos últimos anos, não pode ser negligenciada.

As teorias Birther, com o tempo, foram perdendo a importância e logo passaram a se juntar à outras pequenas teorias que compõem uma agenda muito maior no mundo das conspirações. A cidadania de Obama foi oficialmente reconhecida, independentemente de ser creditada por todos. Trump foi eleito em 2017 e seguiu pelo rumo das teorias da conspiração, sendo propagador de diversas delas durante o ano de 2020, primeiro ano da pandemia de COVID-19, estimulando a criação da teoria do QAnon⁹ e ainda, incitando a criação de uma nova versão das teorias Birther, mas tendo desta vez como alvo, a atual vice-presidente dos Estados Unidos, Kamala Harris.

Conclusão

Como visto ao longo deste trabalho, as teorias Birther foram caóticas e conseguiram trazer as teorias da conspiração a um novo nível. Segundo Barkun (2013), o 11 de Setembro foi fundamental na fragilização da barreira por mobilizar um grande número de teorias e céticos em relação ao governo. As eleições de 2008, foram apenas as primeiras eleições dessa nova realidade. Eleições posteriores, como a de 2020, não foram mais brandas em termos de fake news e teorias da conspiração. Muito pelo contrário, elas geraram engajamento ativo, através de manifestações violentas.

Por mais confusas que essa barreira se torne, vale lembrar, que, segundo o autor, “com a dissolução da barreira entre o tradicional e o não-tradicional, não existe mais um domínio do conhecimento estigmatizado” (Barkun, 2013, p. 235). Este é um ponto importante, porque, apesar das diversas provocações feitas, até mesmo pelo nível que essas teorias alcançaram, elas ainda não são um pensamento do conhecimento tradicional. Por mais estranho que pareça ser, as teorias da conspiração que estão migrando para o conhecimento popular não são fruto da adesão do público pelas teorias, mas sim um suporte ferramental de partidarismo. É também compreender que a adesão política dessas teorias, ajuda também a permear a desconfiança

⁹ “o QAnon é uma teoria [...] que diz que o presidente Trump está travando uma guerra secreta contra os pedófilos adoradores de Satanás do alto escalão do governo, do mundo empresarial e da imprensa.” (BBC NEWS, 2021). Trump chegou a publicamente endossar as teorias e incitar movimentos de violência de seus seguidores, como os vistos no final do ano passado após a vitória de Joe Biden nas eleições presidenciais.

política não só entre aqueles que dão apoio à teoria, mas a todos. No momento em que vivemos hoje, ser um

‘teórico da conspiração’ deve ser pensado como algo contínuo, em vez de um traço dicotômico: não é um caso em que alguns são e outros não são conspiratórios, mas sim, onde todos são mais ou menos conspiratórios” (ENDERS e SMALLPAGE, 2018, p. 14, tradução nossa)

No que tange ao posicionamento do governo em relação a teorias da conspiração, o caso Birther trouxe também uma importante reflexão na medida em que ele vai contra ao que acadêmicos que se dedicam ao estudo sugerem, mostrando a importância destes estudos e o despreparo governamental para lidar com problemas relacionados à crença conspiratória.

Este trabalho faz total coro às passagens e problemáticas trazidas na primeira seção deste artigo, sobre a urgência do reconhecimento e aprofundamento do tema em termos acadêmicos e políticos. Como o próprio Barkun (2013) problematiza, “o fato das crenças [...] serem bizarras não significa supor que elas são necessariamente inofensivas ou indignas de análise e atenção.”

Muito pelo contrário, como Enders e Smallpage concluem de suas pesquisas,

os teóricos da conspiração são mais propensos a serem politicamente extremos, mais favoráveis à violência, participarem menos da política eleitoral e evitarem apoiar os candidatos convencionais. Em outras palavras, o pensamento conspiratório tem claramente o potencial de ser muito perturbador para o status quo e para as crenças normativas tradicionais. (ENDERS e SMALLPAGE, 2018, p. 15, tradução nossa)

Tendo em conta todos os argumentos e dados analisados neste artigo, percebe-se que o caminho que o tema ainda tem para percorrer em termos acadêmicos é grande e uma verdadeira “corrida contra o relógio”. Os debates e tensões políticos estão se tornando cada vez mais complexos e ferramentas como a Internet e as redes sociais, apesar de terem seus pontos positivos, não facilitam a retardação desse processo, tornando este estudo cada dia mais necessário.

Referências

ADDLEY, E. Study shows 60% of Britons believe in conspiracy theories. *The Guardian*, Reino Unido, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2018/nov/23/study-shows-60-of-britons-believe-in-conspiracy-theories>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BALE, J. M. *Political paranoia v. political realism: on distinguishing between bogus conspiracy theories and genuine conspiratorial politics*. Patterns of Prejudice, Londres, 24 nov. 2014.

BARKUN, M. *A culture of Conspiracy: Apocalyptic Visions in Contemporary America*. University of California Press, Londres. 2013

BELL, C. The people who think 9/11 may have been an 'inside job'. *BBC News*, 1 fev. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-42195513>. Acesso em: 23 maio 2019.

BOGART, L. M. and THORBURN, S. "Are HIV/AIDS Conspiracy Beliefs a Barrier to HIV Prevention Among African Americans?" *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes* 38, no. 2 (2005): 213-18.

BREUNINGER, K. Michelle Obama: I'll 'never forgive' Trump for 'putting my family's safety at risk' by pushing the birther conspiracy theory. *CNBC*, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://www.cnn.com/2018/11/09/michelle-obama-ill-never-forgive-trump-for-birther-conspiracy-theory.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DONALD Trump admits President Obama was born in US. *BBC News*, 16 set. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/av/world-us-canada-37389180> Acesso em: 12 abr. 2021.

ENDERS, A. M.; SMALLPAGE, Steven M. Polls, Plots, and Party Politics: *Conspiracy Theories in Contemporary America*. In: *Conspiracy Theories and the People Who Believe Them*, 2018. ISBN 9780190844073.

GABBATT, A. Donald Trump refuses to release birth certificate and passport records. *The Guardian*, 26 jun. 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2015/jun/26/donald-trump-refuses-release-birth-certificate-passport-records>. Acesso em: 12 abr. 2021.

GERAGHTY, J. Obama Could Debunk Some Rumors By Releasing His Birth Certificate. *National Review*, 9 jun. 2009. Disponível em: <https://www.nationalreview.com/the-campaign-spot/obama-could-debunk-some-rumors-releasing-his-birth-certificate-jim-geraghty/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

HOUGHTON, D.P. The Role of Self-Fulfilling and Self-Negating Prophecies in International Relations. *International Studies Review*, University of Central Florida, v. 11, p. 552 - 584, 2009.

OBAMA, M. *Minha História*. Objetiva, 2018. cap. 22, p. 365-391.

QUINAN, R. De JFK a Fake News: Teorias da Conspiração em Duas Encarnações de The X-files. In: III JORNADA INTERNACIONAL GEMINIS, Universidade Federal de São Carlos, 28 a 30 ago. 2018. Disponível em: <<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-c59cbcbe0e9d2ac0d1b2dee944f8d9e3df333274-arquivo.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

RÄIKKÄ, J. *On Political Conspiracy Theories*. *The Journal of Political Philosophy*, v. 17, n. 2, p. 185–201, 2009.

ROGERS, K. The Birther Myth Stuck Around For Years. The Election Fraud Myth Might Too. *FiveThirtyEight*, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://fivethirtyeight.com/features/the-birther-myth-stuck-around-for-years-the-election-fraud-myth-might-too/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ROSE, J. Even If It's 'Bonkers,' Poll Finds Many Believe QAnon And Other Conspiracy Theories. NPR, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.npr.org/2020/12/30/951095644/even-if-its-bonkers-poll-finds-many-believe-qanon-and-other-conspiracy-theories>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ROTHMAN, L. This Is How the Whole Birther Thing Actually Started. *Time*, 16 set. 2016. Disponível em: <https://time.com/4496792/birther-rumor-started/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SERWER, G. Birtherism of a Nation. *The Atlantic*, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/05/birtherism-and-trump/610978/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SHOICHET, C. E. Forget conspiracy theories about migrants. Here's what experts say is going on. And it's not about the midterms. *CNN, US*, 4 nov. 2018. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2018/11/04/americas/migrant-theories-experts-midterms/index.html>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SILVA, S. Teorias da Conspiração: Sedução e Resistência a partir da Literacia Mediática. 2010. Tese (Mestrado em Ciências da Comunicação Variante de Comunicação Política) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, CIDADE.

STAYKOVA, G. The Dangerous Power of Conspiracy Theories. *Student Voice, Kentucky, US*. Disponível em: <https://www.stuvoice.org/journalism/the-dangerous-power-of-conspiracy-theories>. Acesso em: 16 jun. 2019.

STEAKIN, W.; SMITH, T. Trump floats false, racist birther theory about Kamala Harris. *ABC News*, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://abcnews.go.com/Politics/trump-floats-false-racist-birther-theory-kamala-harris/story?id=72372616>. Acesso em: 12 abr. 2021.

STRUYK, R. 67 Times Donald Trump Tweeted About the 'Birther' Movement. *ABC News*, 16 set. 2016. Disponível em: <https://abcnews.go.com/Politics/67-times-donald-trump-tweeted-birther-movement/story?id=42145590>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SUNSTEIN, C. R.; VERMEULE, A. *Conspiracy Theories*. 2008. University of Chicago Law School, 2008. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1084585>. Acesso em: 24 maio 2019.

SWAMI, V; FURNHAM, A. *Political paranoia and conspiracy theories*. Cambridge University Press, p. 218-236, 2014.

TRUMP stokes 'birther' conspiracy theory about Kamala Harris. *BBC News*, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-53774289>. Acesso em: 12 abr. 2021.

WALT, S. M. On 'Conspiracy Theories'. *Foreign Policy*, 26 mar. 2010. Disponível em: <https://foreignpolicy.com/2010/03/26/on-conspiracy-theories/>. Acesso em: 23 maio 2019.

ZURCHER, Anthony. The birth of the Obama 'birther' conspiracy. *BBC News*, 16 set. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/election-us-2016-37391652>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Obras de ficção distópica como profecias autodestrutivas na política internacional: um estudo de O Conto da Aia

Elizeu Santiago T. de Sousa¹

Carolina de Almeida Rondelli²

RESUMO

O presente artigo analisa as distopias no mundo contemporâneo, objetivando entender em que medida esse tipo de obra pode ser considerado uma profecia autodestrutiva ou autorrealizável na política internacional. Mais especificamente, foi elaborado metodologicamente através de uma análise qualitativa de bibliografias de fontes primárias e secundárias, aliada a um estudo de caso do livro O Conto da Aia, de Margaret Atwood, bem como da série de televisão homônima, e da repercussão dessas obras. Este trabalho discorre sobre a história e as características do gênero literário das distopias, sobre o enredo da obra de Atwood e o contexto político em que ela a escreveu, além de abordar o conceito das profecias e a interseção entre tais temas. Dialogando com a perspectiva construtivista de autores como Patrick Houghton, Alexander Wendt e Nicholas Onuf, e baseando-se nas ações políticas concretas que a obra em questão inspirou, argumenta que ideias mudam o mundo e, como ideias, livros e outras obras de ficção distópica tendem a ser potenciais causadores de transformação política e social.

PALAVRAS-CHAVE: Distopias; Política Internacional; Profecias autodestrutivas; O conto da aia.

1 Considerações Iniciais

A arte, dentre suas diferentes formas e fins, é um instrumento pelo qual o artista retrata a realidade em que vive. Em alguns casos, o produto desse processo pode conter análises sociais, políticas e incluir a projeção de uma sociedade futura. Quando esse futuro mostra uma civilização ideal, onde todos os problemas sociais foram superados e o progresso foi alcançado, estamos falando de uma utopia. No entanto, alguns artistas se preocuparam com o fato de o futuro não percorrer, necessariamente, um caminho linear de iluminação e civilidade, rumo ao progresso. Surgiram, então, obras que mostravam um futuro oposto ao da utopia, geralmente caracterizado por governos totalitários, controle social, anarquia, desastres ambientais e/ou o uso da tecnologia para opressão. Esses aspectos constituem uma distopia.

¹ Doutor Elizeu Santiago Tavares de Souza - (CEFET-RJ). E-mail: elizeu.sousa@cefet-rj.br

² Carolina de Almeida Rondelli, Orientanda (CEFET-RJ). E-mail: carolina.rondelli@aluno.cefet-rj.br

Obras distópicas, em formatos como filmes, livros e séries de televisão, apresentam uma estratégia de amplificação e certo exagero de elementos e situações que já existem na sociedade atual e que poderiam acarretar um futuro terrível.

Dessa forma, o objetivo de uma distopia acaba por fazer um paralelo com um conceito sociológico construtivista que tem sido utilizado para analisar cenários políticos e de relações internacionais: as profecias autodestrutivas. Essas profecias são teorias, ideias ou crenças de que algo negativo vai acontecer, e que são disseminadas de modo a fazer com que os indivíduos moldem suas ações para prevenir que aquilo se realize; ou seja, elas se autodestroem (HOUGHTON, 2009, p. 555).

Essa relação fica clara no livro *The Handmaid's Tale*, ou *O Conto da Aia* (1985), de Margaret Atwood, e na série homônima baseada no livro, produzida em 2017. A história retrata um futuro próximo onde a poluição fez da maioria das mulheres inférteis, e aquelas ainda aptas a engravidar são forçadas a servir famílias da elite religiosa, gerando seus filhos.

Sobre a verossimilhança de sua criação, Margaret Atwood declarou:

Uma das minhas regras é que eu não colocaria no livro nada que já não houvesse acontecido no que James Joyce chamou de o 'pesadelo' da história, nem nenhuma tecnologia que não estivesse disponível. Nenhum dispositivo imaginário, nenhuma lei imaginária, nenhuma atrocidade imaginária. Dizem que Deus está nos detalhes. O diabo também está. (ATWOOD, 2017, on-line).

O livro, que foi publicado na década de 1980 nos Estados Unidos como uma reação às políticas conservadoras e contrárias aos direitos das mulheres que aconteciam na época, continua sendo assunto atual, tendo se tornado um recordista de vendas desde a última eleição presidencial estadunidense de viés conservador, em 2016. A constante atualidade da obra, sua repercussão midiática e o impacto político-social que produziu, especialmente no momento de escrita deste artigo, fizeram com que ela fosse escolhida para estudo de caso.

Esse trabalho, portanto, foi elaborado metodologicamente através do estudo do livro e da série em questão, aliado a uma análise qualitativa de bibliografias de fontes primárias e secundárias. O objetivo central é analisar as distopias no mundo contemporâneo e entender em que medida esse tipo de obra pode ser considerado uma profecia autodestrutiva.

Para isso, buscaremos responder às seguintes questões: 1) quais são as perspectivas de futuro que *O Conto da Aia* apresenta?; 2) obras de ficção podem influenciar o mundo factual e ajudar a constituir a realidade?; e 3) como ocorre essa influência?

Argumentaremos, em concordância com a perspectiva construtivista, que as ideias mudam o mundo e, assim como teorias acadêmicas, livros e séries de televisão são ideias com o potencial de mover a sociedade.

A discussão aqui proposta pretende contribuir com os estudos da relação entre profecias autodestrutivas, autorrealizáveis e obras ficcionais, que são escassos principalmente em língua portuguesa, e será dividida em seis seções, sendo essa introdução a primeira. A seguir, faremos breve conceituação sobre o que são as distopias e uma contextualização acerca do que é abordado na obra que serviu como objeto de estudo de caso. Na seção seguinte, exploraremos os conceitos de profecias autorrealizáveis e autodestrutivas, seguindo com a disseminação da obra e seu impacto político-social. Por fim, chegaremos a uma seção destinada às conclusões.

2 A ficção distópica

“Distopia” foi um termo cunhado pelo filósofo e economista inglês John Stuart Mill em 1868, numa tentativa de expressar o que seria o oposto de utopia em um discurso parlamentar (MILL, 1989, on-line), posteriormente usado para descrever um gênero literário dentro da ficção especulativa. O termo “utopia”, por sua vez, surgiu na famosa obra de Thomas More, *Utopia*, em 1516 (GRACE, 1998, p. 482; STILLMAN, 2001, p. 366), como a descrição de um lugar socialmente ideal, onde poderíamos almejar chegar.

No entanto, essas obras que pensam o futuro como o lugar bom e do progresso começaram a perder lugar à medida que avançaram as expansões imperialistas que culminaram nos horrores da Primeira Guerra Mundial e deram lugar a obras que pensavam o futuro de maneira mais crítica e com certo pessimismo: as distopias. Essa tendência pessimista — não só na literatura mas também no cinema e na televisão — continuou em alta com a Segunda Guerra Mundial, com a Guerra Fria e diversos outros episódios que, em maior ou menor escala, mostraram que não estamos no caminho da utopia.

A obra considerada fundadora das distopias (YEVGENY..., 2021, on-line), apesar de outras anteriores terem elementos distópicos, foi publicada apenas dois anos depois do fim da Primeira Guerra, em 1920: *Nós*, de Levgueni Zamiatin. O livro fala sobre um governo totalitário que priva a população de uma série de direitos fundamentais como a liberdade de expressão, individualidade e o direito à própria vida.

Nós apresentou a estrutura clássica das distopias, que contém governos autoritários, falta de liberdade, constante vigilância e controle de informações. Outros famosos clássicos distópicos surgiram a partir da obra de Zamiatin, com muitas similaridades e alguns elementos originais, como *1984* (1949), de George Orwell, *Admirável Novo Mundo* (1932), de Aldous Huxley e *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury. Romances contemporâneos também têm sido escritos com as mesmas premissas, como *Battle Royale* (1999), de Koushun Takami, *Jogos Vorazes* (2008), de Suzanne Collins e *Não Me Abandone Jamais* (2005), de Kazuo Ishiguro.

As tendências na arte, em geral, dependem diretamente do período histórico em que os artistas vivem. Muitas distopias que imaginaram o mundo acabando e o meio ambiente sendo destruído foram críticas à expansão capitalista e às devastações causadas por guerras. Durante a Guerra Fria, também, outras criticaram duramente tanto as posturas soviética quanto estadunidense durante a tensão nuclear. Depois, quando o medo da aniquilação nuclear foi diminuindo no fim e pós-Guerra Fria, tivemos uma “virada distópica” (BACCOLINI, 2004, p. 520). O imaginário cultural deu lugar a novos medos, como os de epidemias, armas biológicas, autoritarismo, manipulação genética ou avanço tecnológico (GANNON, 1999, p. 153-155).

No entanto, as distopias, sejam quais forem suas temáticas, possuem reflexões e objetivos em comum: criar um alerta sobre o mundo em que vivemos hoje para que não cheguemos àquele retratado na obra. As distopias, enquanto obras de cunho crítico, constroem narrativas que extrapolam a sociedade presente e nossas convenções, mas sem se distanciar em demasia. O leitor, portanto, é transportado para um mundo ou realidade distante, porém que possui elementos do seu dia a dia.

Para Darko Suvin, escritor, crítico e acadêmico que dedicou boa parte de sua carreira para os estudos de ficção científica, e contribuiu com o pensamento literário em relação às distopias, uma narrativa em ficção pode funcionar como uma parábola sobre nós mesmos (MURPHY, 1990, p. 25). Segundo ele, nas boas obras, é possível criar uma relação entre o mundo fictício e o real. Quando isso acontece, o leitor passa por um processo cognitivo onde a obra faz com que ele conheça melhor a sua situação atual.

Assim, as obras que conseguem essa conexão resultam em uma leitura, de certa forma, desconfortável, e uma ação social. Porém, quando uma obra falha nesse sentido, em vez de cognição temos sublimação, onde aquele mundo fictício é muito distante da realidade e serve apenas como refúgio e distração (MURPHY, 1990, p. 26).

A ênfase do trabalho (em distopias) não é no horror por si mesmo, mas como um aviso prévio. O objetivo não é nem distorcer a realidade para além do reconhecimento, nem prover um mundo para o leitor escapar, mas permitir que certas tendências da sociedade moderna sejam projetadas à frente. (MURPHY, 1990, p.26).

Tendo isso em vista, podemos considerar as obras distópicas como intrinsecamente ideológicas; no sentido de que elas têm a intenção de engajar o leitor em um discurso que visa uma conscientização e conseqüente ação sobre o que descobriu com a leitura. A ideia é que a obra afete a forma de pensar dos leitores, de modo que ajam de maneira diferente como resultado do novo entendimento.

Para chegar nesse objetivo — de causar um processo cognitivo no leitor, e não de sublimação —, existe uma série de recursos estilísticos que os autores podem usar em uma distopia. Para situar o leitor numa realidade que não é a atual, porém não está longe dela, a história pode se passar num futuro próximo, ou em outro planeta que mantenha as organizações sociais que temos na Terra. Ainda, existe outra forma menos usada de provocar verossimilhança e o distanciamento ideal ao mesmo tempo, que é a forma escolhida pela obra que serviu de estudo de caso para esse trabalho: o pseudodocumentário.

O livro *O Conto da Aia*, distopia de Margaret Atwood publicada em 1985, trabalha com uma narração em primeira pessoa resultante de fitas de áudio encontradas em anos posteriores ao que se passa a história, por um grupo de acadêmicos. Num tom intimista e dramático da narradora, o mundo em que ela vive não é explicado, mas descoberto na vivência individual, como se o leitor já soubesse do contexto (MURPHY, 1990, p. 27). É como se estivéssemos lendo um relato, não uma ficção. Essas ferramentas auxiliam na conexão do leitor com a história e, posteriormente, confere certo ar de confiança de que os acontecimentos narrados têm relação com a realidade.

3 O conto da aia

O Conto da Aia é uma distopia que conta a história de um Estados Unidos não muito longe dos dias de hoje. Na trama, a autora imaginou uma forma de totalitarismo contemporâneo baseada em preceitos bíblicos do Antigo Testamento cristão, com elementos que revisitam o puritanismo norte-americano, em seu perfil rígido e moralista, principalmente no que diz respeito às liberdades individuais.

O poder do que eram os Estados Unidos da América foi tomado após um golpe por um grupo conspiratório, mudando o nome do país para República de Gileade e estabelecendo um Estado teocrático e autoritário. No processo, o presidente do país e membros do Congresso foram assassinados, um estado de emergência foi declarado e a constituição suspensa. Depois, reforçando o caráter totalmente patriarcal daquele sistema, as contas bancárias de mulheres foram bloqueadas e houve demissões em massa delas de todas as empresas e órgãos do país. Houve, também, perseguição de intelectuais, grupos sociais minoritários, ativistas e religiosos de outras denominações.

Antes desse golpe, todo o mundo estava enfrentando uma série de problemas relacionados ao meio ambiente, cuja uma das consequências foi a imensa taxa de infertilidade entre as pessoas, além de bebês natimortos e com deformações genéticas. Esse problema, uma vez que Gileade é estabelecida, é usado como pretexto para uma série de medidas que vão desde a rigidez dos papéis de gênero — onde os que fugiam da heteronormatividade eram considerados “traidores do gênero” e condenados a mutilações, trabalho forçado e morte — até o sequestro de mulheres para gravidezes compulsórias.

A sociedade em Gileade é fortemente marcada pelas classes sociais. Para os homens, no topo há uma elite formada por Comandantes de Fé que governam o país, uma força militar e de inteligência e uma casta mais baixa de trabalhadores comuns. Para as mulheres, a posição mais alta é a de Esposa dos Comandantes, há mulheres que servem ao governo, outras são esposas dos trabalhadores comuns ou empregadas das casas dos Comandantes. Há uma classe de Jezabéis — em alusão à Jezabel, personagem bíblica ligada à idolatria —, que são destinadas à prostituição e ao entretenimento. E por último as Aias, que são mulheres ainda férteis que, em razão de irem contra alguma das regras de Gileade, foram separadas de suas famílias para terem um novo único propósito: gerar filhos para os Comandantes cujas Esposas são inférteis.

O governo de Gileade inaugura um tipo de sustentabilidade autoritária, onde o país volta a moldes antigos sem acesso à tecnologia da informação, com um estilo de vida mais simples, sem nenhum desperdício. Eles culpam a depravação humana pelos problemas ambientais e de saúde, colocando-se como a única alternativa de governos sustentável e firme o suficiente para garantir a vida no planeta, como um exemplo a ser seguido. Com as reproduções compulsórias, torturas, assassinatos e alto controle social, o país acaba tendo mais sucesso em manter uma taxa de natalidade aceitável e parece estar superando as crises que assolam a humanidade.

Todo esse enredo reflete a época em que Margaret Atwood escrevia o livro, quando uma onda de conservadorismo que passou pelos EUA com a eleição de Ronald Reagan na década de 80, que veio com o crescimento da direita cristã fundamentalista. Nesse momento da história, houve muitos ataques aos direitos reprodutivos das mulheres, com sérias críticas contra o aborto que envolveram, inclusive, incêndios a clínicas que realizavam o procedimento e leis para dar direitos civis aos fetos.

Além desse contexto em que a autora vivia, Atwood deixou claro em entrevistas e no próprio livro que toda a narrativa foi inspirada em acontecimentos reais. Ela cita, por exemplo, uma política romena de aumento de natalidade proposta pelo presidente Nicolai Ceausescu entre os anos 1960 e 1980 (ATWOOD, 2017, p. 358), em que foi proibido o uso de qualquer método contraceptivo e as mulheres precisavam se consultar com médicos estatais, submetidas a um controle invasivo, que eram conhecidos como a “polícia menstrual” (IDOETA, 2019, on-line).

A prática das aias servirem apenas para a função de procriação e terem seus filhos levados de si para serem dados às famílias da elite também vem de acontecimentos reais. Durante décadas, até os recentes anos 1970, em países como Canadá, EUA e Austrália, crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e entregues a instituições religiosas e famílias brancas, tudo isso dentro da lei. Isso também aconteceu na Argentina, após o golpe militar de 1976, em que cerca de 30.000 crianças filhas de militantes (SUTTERUD, 2014, on-line) contra a ditadura desapareceram e foram adotadas ilegalmente por membros do governo.

O lançamento em tempo propício da série gerou muita repercussão, onde a realidade e a ficção foram constantemente comparadas. Desde o dia da eleição de Trump, as vendas do livro *O Conto da Aia* cresceram 200%, colocando também na lista de mais vendidos outras distopias como *1984* (LIPTAK, 2017, on-line). Além disso, nos muitos protestos pelo qual o país passou, mulheres saíram com a roupa característica das aias, um vestido vermelho e uma touca branca que as impede de olhar para os lados.

A mensagem do livro foi assimilada por pessoas em todo o mundo, e levantou o questionamento de se estamos realmente distantes de Gileade; se o que acontece com as mulheres e minorias no livro é muito fora da realidade, ou se, na verdade, estamos ignorando os sinais.

Atwood vai além do aviso a respeito do que pode acontecer num futuro próximo, ela finaliza o livro apontando para um modelo cíclico, em vez de linear, da história (GRACE, 1998, p.

484). No último capítulo, quando o grupo de acadêmicos que achou os relatos da aia os está estudando numa conferência, as mesmas práticas e tendências que permitiram que o regime se instaurasse num primeiro momento — que fazem parte do mundo real contemporâneo —, como atitudes sexistas e uma presunção, por parte dos acadêmicos, de que eles estavam num grau de desenvolvimento em prol da liberdade muito grande para ser possível regredir a ponto de voltarem a Gileade, continuavam lá.

O *Conto da Aia*, portanto, é uma distopia que mostra preocupação com a constante vigilância que uma sociedade precisa manter para que não caia nas mãos do autoritarismo e todo o resto que marca uma distopia.

4 As profecias autorrealizáveis e autodestrutivas

Quando pensamos no mundo natural — nas leis da física, nas fórmulas matemáticas e nos fenômenos climáticos, por exemplo — a opinião pessoal dos indivíduos e suas ideias não possuem nenhuma influência sobre o que acontece de fato. Convencer-se de que uma determinada lei do universo está errada, por exemplo, não significa que ela não se aplica mais, já que o mundo natural é regido por si mesmo e tem sua lógica e seus fenômenos próprios.

No entanto, quando se trata da esfera social, o cenário muda. Não seria adequado ver os teóricos que pensam a sociedade como se eles fossem indivíduos "olhando de fora" — da forma que defendem os positivistas —, como um pesquisador em um laboratório realizando testes para uma descoberta científica. Na verdade, um cientista social deve levar em conta que está inserido na sociedade sobre a qual teoriza e tenta explicar, onde tudo o que vivemos surge da interação entre as pessoas e instituições.

Como defendem os teóricos construtivistas, os seres humanos são atores ativos na sociedade, de forma que o indivíduo tem uma parcela de influência nas mudanças de seu grupo social. E quem primeiro teorizou sobre o Construtivismo nas Relações Internacionais foi Nicholas Onuf (BEHRAVESH, 2011, on-line), que afirmou que "as pessoas sempre constroem, ou constituem, a realidade social" (1989, p. 1), e defende que, segundo o Construtivismo, "pessoas e sociedades se constroem, ou constituem, umas às outras" (1989, p. 36).

Corroborando e ampliando a discussão de Onuf, Alexander Wendt, um dos principais nomes do Construtivismo nas RIs, concorda que "não existem estruturas sem agentes, e nenhum agente (exceto no sentido biológico) sem estruturas" (1999, p. 186), e expõe também

que uma estrutura social é constituída de ideias compartilhadas entre as pessoas. Desse modo, indivíduos, instituições, nações e outros grupos têm o poder de mudar a estrutura em que estão inseridos na mesma medida em que são mudados por ela.

Tomando como base as discussões construtivistas nas Relações Internacionais a partir desses e outros autores do assunto, portanto, o professor David Patrick Houghton argumenta que “nossas ideias sobre o mundo social não só refletem esse mundo, mas também ajudam a formá-lo e criá-lo; nós fazemos parte da realidade que tentamos descrever e explicar, e por isso temos o potencial de alterá-la” (2009, p. 552).

Dessa forma, é válido levantar o questionamento sobre a influência que essas teorias, vindas de estudiosos que vivem na sociedade sobre a qual estudam, possuem sobre a realidade; o quanto elas provocam a mudança em vez de apenas extrair alguma verdade genuína e inalterada da sociedade. Para além do potencial explicativo que uma teoria social ou política possui, é necessário também analisar seu potencial constitutivo da realidade.

Nesse sentido, ideias com potencial de mudar a realidade podem ir além de teorias acadêmicas. Elas podem ser disseminadas de variadas formas, desde propagandas e campanhas comerciais até narrativas ficcionais na literatura, televisão e cinema — sendo essas últimas o objeto de estudo deste trabalho.

Portanto, considerando que as ideias movem o mundo social, a partir do momento em que uma delas torna-se de conhecimento público, os indivíduos podem mudar certos comportamentos em decorrência dessa ideia, fazendo com que ela se confirme. Da mesma forma, caso essa ideia resulte em algo ruim a ser evitado, pode haver alteração nos comportamentos para contradizer essa ideia, fazendo com que não se concretize.

Sendo assim, podemos classificar esse tipo de ideia como “uma profecia autorrealizável”, como propõe Houghton, que “é um tipo específico de ideia ou crença que provoca sua própria confirmação; em outras palavras, a ideia cria os próprios comportamentos que pretende explicar e prever” (2009, p. 553). E, de forma semelhante, uma profecia autodestrutiva é aquela que provoca mudanças que vão gerar a sua negação ou não-realização.

O sociólogo Robert Merton é creditado como o primeiro a usar esse termo no mundo contemporâneo (HOUGHTON, 2009, p. 553), e ele exemplifica as profecias através de casos voltados à economia. Por exemplo, se há uma ideia largamente disseminada de que um banco irá quebrar, os indivíduos começam a retirar seu dinheiro dele até que, de fato, o banco quebre; essa ideia fez com que ela mesma se tornasse realidade.

O espectro dessas profecias pode ser mais amplo, por exemplo quando aplicadas ao sistema internacional como um todo. Quando Samuel Huntington publicou sua tese sobre o choque das civilizações (1996), ele argumentava que a maior fonte de conflitos mundiais seriam as diferenças culturais entre as nações, mais do que questões ideológicas ou econômicas. A popularidade da sua obra criou um efeito de desaprovação da comunidade científica; foram centenas de publicações em resposta ao choque das civilizações, a grande maioria eram críticas. A obra gerou o senso de responsabilidade e cautela em relação ao que ele propôs (HOUGHTON, 2009, p. 560-562). A postura que talvez tenha contribuído de forma mais efetiva para a negação dessa ideia, porém, foi a do governo estadunidense.

Sabemos que o presidente Bush não apenas estava ciente da tese, mas repetidamente (e de forma deliberada) saiu de seu caminho para rejeitá-la, especialmente nos meses após o 11 de setembro. Na Academia Militar de West Point em 1º de junho de 2002, por exemplo, Bush afirmou que "quando se trata dos direitos e necessidades comuns de homens e mulheres, não há conflito de civilizações. Os requisitos de liberdade aplicam-se plenamente à África e à América Latina e a todo o mundo islâmico. Os povos das nações islâmicas desejam e merecem as mesmas liberdades e oportunidades que os povos de todas as nações. E seus governos devem ouvir suas esperanças." Mais tipicamente, o ex-presidente costuma repudiar o conceito central sem mencionar a própria frase. (HOUGHTON, 2009, p. 562).

Da mesma forma, Houghton argumenta que Barack Obama expressou seu desejo em melhorar as relações com as nações islâmicas desde sua posse. Assim, é possível visualizar o efeito da ideia de Huntington foi ao encontro do desejo de provar que ele estava errado, em vez de deixar o que ele previu tornar-se realidade.

Para que uma ideia seja autorrealizável ou autodestrutiva, portanto, existem alguns pré-requisitos, como expõe Houghton (2009, p. 562-563). Primeiramente, essa ideia precisa sugerir uma situação futura que dependa das ações de indivíduos ou de determinados grupos para se concretizar ou não. Ela também deve causar autorreflexão nos indivíduos: as pessoas devem ser capazes de tomar conhecimento daquela ideia e refletir a partir dela, uma vez que apenas a partir dessa reflexão pode haver mudança de comportamento. Outra obrigatoriedade é de que essa ideia se baseie em fatos sociais ou institucionais, não em fatos brutos. Os fatos brutos são aqueles que não dependem dos seres humanos para existir — como por exemplo as leis de física —, e os fatos institucionais são aqueles que nós criamos, como o valor aceito comumente por todos do dinheiro.

Além disso, a ideia precisa ser disseminada dentro de uma certa comunidade ou grupo de pessoas, precisa se espalhar. E, por fim, os atores a quem a ideia foi disseminada precisam apresentar alguma mudança de comportamento que confirme (profecia autorrealizável) ou negue (profecia autodestrutiva) a previsão apresentada por aquela ideia — e esses serão pontos tratados com mais detalhes na seção a seguir

5 As distopias tornando-se profecias autodestrutivas

Dos cinco pré-requisitos, segundo Houghton, para que uma ideia seja considerada uma potencial profecia, expostos na seção anterior, já discutimos sobre três deles.

Portanto, entendendo que 1) as distopias sugerem uma situação social futura que depende da ação de indivíduos ou grupos para impedi-la; 2) elas se baseiam em fatos sociais e não em fatos brutos, e 3) sua essência é de gerar reflexão no leitor, resta discorrer sobre as duas últimas condições propostas por Houghton. Dessa forma, para tornar-se profecia, uma ideia precisa ser disseminada e se espalhar entre um grupo de pessoas, e esse grupo precisa apresentar ações que confirmem que houve mudança de comportamento decorrente ao conhecimento dessa ideia.

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

No livro *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die* (em português, *Ideias que Colam: Por Que Algumas Ideias Pegam e Outras Não*) de 2007, Chip Heath e Dan Heath analisam por que algumas ideias — lendas urbanas, mitos, propagandas políticas, provérbios populares, comerciais de TV, histórias orais e escritas, etc. — criam raízes tão fortes na mente das pessoas a ponto de fazê-las agir de certa forma ou mudar seu comportamento, e sobrevivem por tanto tempo, às vezes por gerações, no imaginário das pessoas. Segundo eles, “por ‘colar’, queremos dizer que suas ideias são compreendidas e lembradas e têm um impacto duradouro — elas mudam as opiniões ou o comportamento do seu público” (HEATH; HEATH, 2007, p. 8).

Eles oferecem alguns elementos que devem constituir as ideias para que estas se espalhem dessa forma. A ideia precisa ser simples, inesperada, concreta, crível, tocante e deve contar uma história (HEATH; HEATH, 2007, p. 16-18). É evidente que nem todas as ideias que já

se espalharam possuem todas essas características, mas eles estabeleceram uma estrutura de comunicação que coloca esses elementos como comuns a várias ideias bem-sucedidas, e que aumentam a probabilidade de se disseminar uma ideia com sucesso.

No que diz respeito à simplicidade da ideia, Heath e Heath abordam a necessidade de que essa tenha um núcleo central facilmente identificável, um foco, sua essência principal. Quando transportamos esse conceito para a ficção, toda história tem um núcleo, uma trama principal ao redor da qual tudo vai ser construído. Em *O Conto da Aia*, temos um Estado totalitário onde todos perderam seus direitos civis e uma mulher encontra-se na posição social de aia precisando lutar contra o sistema. E tudo se desenrola a partir dessa premissa.

A ideia, da mesma forma, precisa pegar seu alvo de surpresa sendo inesperada, porque a surpresa chama atenção. Esse quesito está diretamente relacionado com a essência das obras de ficção, que desde Aristóteles apresentam viradas durante a trama que deixam o espectador ou o leitor surpreso, e que os mantém querendo saber o que acontece no final. O livro inclusive explica que o mistério, que cultiva curiosidade de permanecer numa ideia, trabalha com uma “lacuna de conhecimento”, onde a pessoa precisa preencher com informações e por isso continua atento à história.

Para se espalhar, uma ideia também precisa ser concreta. O que é abstrato é mais difícil de se compreender, de se lembrar e de interpretar, logo é mais difícil de gerar ação. No caso da literatura, muitas ideias abstratas são convertidas em histórias “concretas”. Em *O Conto da Aia*, Atwood coloca ideias de totalitarismo, violação de direitos humanos, opressão de gênero e todo o horror de um futuro com esses elementos dentro de uma história que constrói algo na mente do leitor, dando nome, lugares e acontecimentos à essa ideia.

Heath e Heath também defendem que as ideias funcionam melhor se forem críveis, e detalhes geram credibilidade. Mas o ideal é que esses detalhes sejam convincentes e interessantes, ou seja, estatísticas podem ser apenas números, enquanto histórias com detalhes vívidos causam mais impacto.

Uma ideia também precisa ser tocante, e os autores exemplificam que um problema sendo explicado via números, por exemplo, parece grande demais, de forma que as pessoas não achariam possível fazer algo para mudar. No caso de histórias mais pessoais, porém, pessoas são levadas a agir. “Acreditar não é suficiente. Para as pessoas agirem, elas precisam se importar” (HEATH; HEATH, 2007, p. 168). E é justamente isso que histórias fazem, provocam empatia pelos personagens durante suas trajetórias.

Finalmente, o último elemento para a boa comunicação de uma ideia é ela contar uma história. Segundo os autores, uma história é a soma de uma simulação de uma situação real e a inspiração que ela transmite. A simulação mostra como você deve agir, a inspiração te faz agir (HEATH; HEATH, 2007, p. 206). Corroborando com o que Darko Suvin fala sobre o processo cognitivo decorrente da leitura de uma boa distopia já exposto, Heath e Heath explicam que a simulação causada na mente dos leitores (ou espectadores) de uma história criam estímulos físicos. Eles ainda alegam que “uma grande vantagem das histórias é que elas combatem o ceticismo” (HEATH; HEATH, 2007, p. 223), e que o que diferencia um argumento de uma história é que o primeiro convida para uma discussão, a segunda convida para uma colaboração.

5.2 O conto da aia como profecia autodestrutiva

O Conto da Aia é um livro best-seller, e só esse fato já significa que o texto atingiu muitas pessoas. Só em inglês, foram vendidas 8 milhões de cópias (ALTER, 2019, on-line). Talvez as manifestações mais diretas do efeito do livro tenham se dado no contexto da eleição estadunidense de 2016, do presidente Donald Trump. As posições dele no que diz respeito a questões como a homofobia e direito ao aborto, por exemplo, eram uma preocupação latente e que fez progressistas temerem pelo futuro.

Após sua eleição, houve um aumento gritante na venda de *O Conto da Aia* (além de outras distopias como *1984* de George Orwell), e segundo a empresa *Amazon* — líder em livros digitais e audiolivros — *O Conto da Aia* foi o mais lido em 2017.

Apesar do serviço de *streaming Hulu*, onde a série baseada no livro é exibida, não expor números de audiência, a estreia da primeira temporada no primeiro ano do governo Trump aumentou ainda mais o alcance da história. O jornal *The Guardian*, em 2019, colocou *O Conto da Aia* na 25ª posição entre as 100 melhores séries de TV do século XXI, e foram recebidos vários prêmios relevantes como Globos de Ouro e *Emmys*.

A série quebrou o recorde de audiência em sua estreia, superando todas as séries da plataforma. Só no Brasil até 2018, através do canal de televisão Paramount, mais de 4 milhões de pessoas assistiram a série. O canal teve a sua maior audiência desde que chegou ao país quando a série estreou nele (CAMPOLI, 2018, on-line).

Como reflexo de toda essa repercussão, houve protestos como a *2017 Women's March* (Marcha das Mulheres), em oposição ao presidente Trump, que contava com mulheres vestidas

como as aias da história se vestem no livro e na série. Sobre os protestos, Atwood declarou para a revista BBC que:

É uma estratégia de protesto brilhante, porque elas podem entrar em casas legislativas e você não pode expulsá-las, porque elas não estão dizendo nada, estão apenas sentadas despretensiosamente. Também não pode expulsá-las por estarem vestidas de maneira inadequada, estão todas cobertas. [...] Todos na série, que começou a ser gravada no início de setembro (de 2016), todos acordaram no dia 9 de novembro (dia da eleição de Trump) e disseram: 'Estamos em um momento diferente'. Não que a série tenha mudado, mas o cenário ao seu redor mudou. E sabíamos que a partir daquele momento (a série) seria vista de maneira diferente, o que aconteceu. Todo mundo que olha para elas sabe o que querem dizer. (BCC NEWS, 2019, on-line).



Figura 1 — Protestantes na frente do Capitólio, em Washington DC, EUA
Fonte: The Telegraph (2019)



Figura 2 — Mulheres participaram de sessões legislativas vestidas de aia no Texas, EUA
Fonte: The Verge (2017)

Vários jornais confirmaram que o uniforme das Aias tinha se tornado um símbolo não só nos Estados Unidos, mas em vários países do mundo como Argentina, Croácia, Irlanda e Canadá, em protestos a favor do direito das mulheres e contra políticas de violação de direitos humanos (BELL et al, 2018, on-line). A repercussão da história no período da eleição de Trump foi tanta que Margaret Atwood publicou, 34 anos depois, um livro de continuação de *O Conto da Aia* chamado *Os Testamentos*, que também se tornou recordista de vendas mundialmente.



Figura 3 — Protesto durante uma votação do Senado a respeito do aborto em Buenos Aires, Argentina
Fonte: The Telegraph (2018)



Figura 4 — Protesto contra a leis a respeito do aborto em Dublin, na Irlanda
Fonte: BBC News (2018)

É difícil mensurar com precisão todo o impacto de *O Conto da Aia*, mas as evidências mostram que essa obra distópica foi e continua sendo um fenômeno editorial e provocou discussões em várias esferas da sociedade sobre direitos da mulher, política internacional, direitos humanos, totalitarismo religioso e até meio ambiente e vários outros assuntos pertinentes — esse trabalho sendo um dos exemplos dessa influência. E toda essa repercussão concentra-se em reconhecer que o mundo proposto por Atwood é um futuro a ser evitado e que se deve evitá-lo desde agora, justamente como uma profecia autodestrutiva funciona.

Considerações finais

Até aqui buscamos entender como as obras de ficção distópica podem ser consideradas profecias autodestrutivas, corroborando com a teoria construtivista que afirma que ideias podem mudar realidade social. Analisamos a obra *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood, distopia de alta repercussão político-social recente e que dialoga com temas caros à política internacional contemporânea, na expectativa de contribuir com o estudo das profecias e das relações internacionais, e suas interseção com obras ficcionais.

Vimos um panorama da evolução das distopias no decorrer da história e como *O Conto da Aia* configura-se nesse gênero na medida em que imagina um futuro próximo marcado de

totalitarismo teocrático, violação dos direitos humanos e política com viés autoritário de sustentabilidade, buscando provocar reflexão a partir desses elementos.

Partimos então para a conceituação das profecias autorrealizáveis e autodestrutivas, segundo Houghton, que confirmam a proposição construtivista das relações internacionais e que nos levam a crer que a ficção e a realidade se co-constituem, como defendem também Nicholas Onuf e Alexander Wendt. E, nesse sentido, concluímos que *O Conto da Aia* tem as características de uma profecia autodestrutiva uma vez que gera reflexão no leitor sobre um futuro a ser evitado através da mudança de fatos sociais.

Além disso, a trama de Atwood tem as características, em termos de comunicação, para impactar leitores e provocar uma reação, tanto que inspirou diversos protestos ao redor do mundo e foi um sucesso em vendas e repercussão.

Vimos, também, que o tipo de futuro previsto pela obra estudada, foi amplamente absorvido por leitores e telespectadores. Dessa forma, *O Conto da Aia* causou, em alguma medida, o processo cognitivo esperado para gerar mudanças no mundo real, deixando grupos em alerta às transformações políticas e sociais retrógradas que o mundo vem experienciando.

Feitas essas considerações, parece-nos possível dizer que a hipótese aqui defendida tende a se confirmar; que as obras distópicas estão incluídas na safra de ideias que têm o potencial de alterar a realidade factual. Assim, como uma ferramenta de co-constituição da realidade, a ficção distópica mostra sua relevância para as relações políticas internacionais e para as ciências sociais como um todo pela mudança comportamental que inspira na sociedade.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Referências

ABBOTT, K; DAVIES, H; MUMFORD, G; HARRISON, P; SEALE, J. The 100 best TV shows of the 21st century. *The Guardian*, TV and Radio. [S. l.], 16 set. 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2019/sep/16/100-best-tv-shows-of-the-21st-century>. Acesso em: 1 maio 2021.

ALTER, A. 'I'm Too Old to Be Scared by Much': Margaret Atwood on Her 'Handmaid's Tale' Sequel. *The New York Times*, Books. [S. l.], 5 set. 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/09/05/books/handmaids-tale-sequel-testaments-margaret-atwood.html>. Acesso em: 1 maio 2021.

AMAZON Best Sellers of 2017. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.amazon.com/gp/bestsellers/2017/digital-text/154606011>. Acesso em: 1 maio 2021.

ARMBRUSTER, J. Memory and Politics: A Reflection on 'The Handmaid's Tale'. *Social Justice*, [S. l.], v. 17, n. 41, 1990. Disponível em: www.jstor.org/stable/29766564. Acesso em: 24 abr. 2020.

ATWOOD, M. Margaret Atwood on What 'The Handmaid's Tale' Means in the Age of Trump. *The New York Times*, Books. [S. l.], 10 mar. 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/03/10/books/review/margaret-atwood-handmaids-tale-age-of-trump.html>. Acesso em: 1 maio 2021.

ATWOOD, M. *O conto da aia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ATWOOD, M. *Os testamentos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

ATWOOD, M. The Handmaid's Tale and Oryx and Crake 'In Context'. *PMLA*, [S. l.], v. 119, n. 3, 2004. Disponível em: www.jstor.org/stable/25486066. Acesso em: 24 abr. 2020.

BACCOLINI, R. The Persistence of Hope in Dystopian Science Fiction. *PMLA*, [S. l.], v. 119, n. 3, 2004. Disponível em: www.jstor.org/stable/25486067. Acesso em: 24 abr. 2020.

BEHRAVESH, M. Constructivism: An Introduction. *E-International Relations*, [S. l.], 3 fev. 2011. Disponível em: <https://www.e-ir.info/2011/02/03/constructivism-an-introduction/>. Acesso em: 1 maio 2021.

BELL, C. How the handmaid became an international protest symbol. *BBC News*, BBC Trending. [S. l.], 27 jul. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-44965210>. Acesso em: 1 maio 2021.

BRADLEY, L. Under Their Eye: The Rise of Handmaid's Tale-Inspired Protesters. *Vanity Fair*, Hollywood. [S. l.], 9 out. 2018. Disponível em: <https://www.vanityfair.com/hollywood/photos/2018/10/handmaids-tale-protests-kavanaugh-healthcare-womens-march>. Acesso em: 1 maio 2021.

CAMPOLI, C. Série feminista Handmaid's Tale é a maior audiência do Paramount. *Metrópoles*, Spoiler. [S. l.], 20 maio 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/spoilers/serie-baseada-em-obra-feminista-e-a-maior-audiencia-do-paramount>. Acesso em: 1 maio 2021.

GANNON, C. E. Neither Fire Nor Ice: Postmodern Revisions of America's Post-Cold War Apocalyptic Nightmare. *The Comparatist*, Chapel Hill, v. 23, 1999. Disponível em: www.jstor.org/stable/44367024. Acesso em: 24 abr. 2020.

GRACE, D. M. 'The Handmaid's Tale': 'Historical Notes' and Documentary Subversion. *Science Fiction Studies*, Greencastle, v. 25, n. 3, 1998. Disponível em: www.jstor.org/stable/4240726. Acesso em: 24 abr. 2020.

HEATH, C.; HEATH, D. *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die*. 1. ed. Nova York: Random House, 2007.

HOUGHTON, D. P. The Role of Self-Fulfilling and Self-Negating Prophecies in International Relations. *International Studies Review*. [S. l.], v. 11, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40389142>. Acesso em: 1 jun. 2020.

IDOETA, P. A. A tragédia na Romênia comunista que revelou à ciência os danos da negligência na infância. *BBC News*, Brasil. São Paulo, 21 dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50790315>. Acesso em: 1 maio 2021.

KETTERER, D. Margaret Atwood's 'The Handmaid's Tale': A Contextual Dystopia ('La Servante Écarlate' De Margaret Atwood: Une Dystopie Contextuelle). *Science Fiction Studies*, Greencastle, v. 16, n. 2, 1989. Disponível em: www.jstor.org/stable/4239936. Acesso em: 24 abr. 2020.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

LIPTAK, A. Sales of Margaret Atwood's Handmaid's Tale have soared since Trump's win: The novel has experienced a 200 percent increase in sales. *The Verge*, Books. [S. l.], 11 fev. 2017. Disponível em: <https://www.theverge.com/2017/10/31/15799882/handmaids-tale-costumes-cosplay-protest>. Acesso em: 1 maio 2021.

LIPTAK, A. How The Handmaid's Tale inspired a protest movement: Turning cosplay into a political act. *The Verge*, Entertainment. [S. l.], 31 out. 2017. Disponível em: <https://www.theverge.com/2017/10/31/15799882/handmaids-tale-costumes-cosplay-protest>. Acesso em: 1 maio 2021.

MCDONALD, K. Days of Past Futures: Kazuo Ishiguro's 'Never Let Me Go' as "Speculative Memoir". *Biography*, Honolulu, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: www.jstor.org/stable/23540599. Acesso em: 24 abr. 2020.

MILL, J. S. Dystopia. In: *OXFORD English Dictionary*. [S. l.]: Oxford University Press, 1989. Disponível em:

<https://www.oed.com/oed2/00071444;jsessionid=CE8626BAD189967AFAC47986695715F2>.
Acesso em: 1 maio 2021.

MURPHY, P. D. Reducing the Dystopian Distance: Pseudo-Documentary Framing in Near-Future Fiction (La Réduction De La Distance Dystopique: L'encadrement Pseudo-Documentaire Dans Les Romans Du Proche-Futur). *Science Fiction Studies*, Greencastle, v. 17, n. 1, 1990. Disponível em: www.jstor.org/stable/4239969. Acesso em: 24 abr. 2020.

ONU, N. *World of Our Making: Rules and Rule in Social Theory and International Relations*. 1. ed. Nova York: Routledge, 2012.

OREN, I. Can Political Science Emulate the Natural Sciences?: The Problem of Self-Disconfirming Analysis. *Polity*, Chicago, v. 38, n. 1, 2006. Disponível em: www.jstor.org/stable/3877091. Acesso em: 1 Jun. 2020.

OZIEWICZ, M. Speculative Fiction. *Oxford Research Encyclopedia of Literature*, [S. l.], 29 maio 2017. Disponível em: <https://oxfordre.com/literature/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-78>. Acesso em: 1 Jun. 2020.

ROSENFELD, A. S. Re-Membering the Future: Doris Lessing's 'Experiment in Autobiography'. *Critical Survey*, Nova York, v. 17, n. 1, 2005. Disponível em: www.jstor.org/stable/41556093. Acesso em: 24 abr. 2020.

STILLMAN, P. G. Dystopian Visions and Utopian Anticipations: Terry Bisson's 'Pirates of the Universe' as Critical Dystopia. *Science Fiction Studies*, Greencastle, v. 28, n. 3, 2001. Disponível em: www.jstor.org/stable/4241016. Acesso em: 24 abr. 2020.

SUTTERUD, T. I'm a child of Argentina's 'disappeared'. *The Guardian*, [S. l.], 27 dez. 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/dec/27/child-argentinas-disappeared-new-family-identity>. Acesso em: 20 fev. 2021.

'THE HANDMAID'S Tale': 30 anos depois, 'O Conto da Aia' está mais próximo da realidade, diz autora Margaret Atwood. *BBC News*, [S. l.], 10 set. 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-49646159>. Acesso em: 1 maio 2021.

THE HANDMAID'S Tale. In: *Golden Globe Awards*. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.goldenglobes.com/tv-show/handmaids-tale>. Acesso em: 1 maio 2021.

THE HANDMAID'S Tale. In: *Television Academy*. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.emmys.com/shows/handmaids-tale>. Acesso em: 1 maio 2021.

THE HANDMAID'S Tale protests taking place across the world. *The Telegraph*, Women. [S. l.], 15 maio 2019. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/women/politics/handmaids-tale-protests-taking-place-across-world/>. Acesso em: 1 maio 2021.

WAGMEISTER, E. 'The Handmaid's Tale' Renewed for Season 2 at Hulu. *Variety*, TV. [S. l.], 3 maio 2017. Disponível em: <https://variety.com/2017/tv/news/the-handmaids-tale-renewed-season-2-hulu-1202407505/>. Acesso em: 1 maio 2021.

WENDT, A. "Ideas all the way down?": on the constitution of power and interest. In: WENDT, A. *Social Theory of International Politics*. Reino Unido: Cambridge University Press, 1999. p. 92-190.

YEVGENY Zamyatin. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica. [S. l.]: *Encyclopædia Britannica*, Inc, 2021. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Yevgeny-Zamyatin>. Acesso em: 1 maio 2021.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 12 - ÉTICA,
AFETOS E REFLEXIVIDADE: POR UMA
PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO
DE LÍNGUAS E NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Incidentes críticos na formação (inicial e continuada) de professores de língua estrangeira: necessidade de discussão para promoção de reflexividade¹

Silvia R. A. Heshiki²

Lilian K Chimentão³

Michele S. El Kadri⁴

RESUMO

O termo incidentes críticos (FLANAGAN, 1954), apesar de ter ampla utilização como técnica metodológica em diferentes áreas como enfermagem, engenharia de produção e educação, é pouco explorado na área de ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. Embora haja diferentes acepções para o termo (TRIPP, 1993; NAVARRO *et al.*, 1998; CUNNINGHAM, 2008; ROLLS; PLAUBORG, 2009; ALMEIDA, 2009, dentre outras), uma pesquisa bibliográfica por mim efetuada, no banco de teses da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), indicou apenas o trabalho de Seccato (2020) nessa área. Exponho, então, um recorte de minha tese, na qual utilizo a Análise Paradigmática Sintagmática (APS), que teve origem na *Grounded Theory* e que possibilita a compreensão relacional a partir dos dados (REIS, 2018), ou seja, o referencial teórico é definido após a análise dos dados. O estudo encontra-se na fase final da análise dos dados, que indicam, dentre outros incidentes, a necessidade de investimento na relação interpessoal, principalmente no contexto micro (*i.e.* sala de aula e agentes em seu entorno). Os dados também revelam resquícios de posturas coloniais, como o hierarquismo e o patrimonialismo (FLACK, 2012; HELOANI, 2016), questões éticas, como utilização da posição hierárquica para prejudicar o outro, e posturas que remetem a “você sabe com quem está falando?”, característico do “jeitinho brasileiro” (FLACK, 2012) para resolução de problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira; Incidente(s) Crítico(s); Formação Docente; Afeto; Ética

1 Introdução

Em 1992, recém-formada⁵ no curso de direito e trabalhando em um escritório de advocacia de renome na cidade de Londrina, deveria sentir-me realizada profissionalmente. No entanto, com o passar dos dias e maior contato com a rotina jurídica, comecei a me sentir

¹ O presente trabalho é parte integrante da tese de doutorado em desenvolvimento pela primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em Londrina, Paraná, cujo título é: Impactos de Incidentes Críticos na Identidade de Professores de Línguas Estrangeiras.

² Doutoranda em estudos da linguagem na UEL (Universidade Estadual de Londrina), especialista em ensino de inglês e mestra em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas pela mesma instituição. Portadora do DELTA (Diploma of English Language Teaching to Adults) da Cambridge ESOL, atualmente é professora de língua inglesa em um instituto de línguas. Formada em direito pela UEL. silviaheshiki@uel.br

³ Orientadora; professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), liliank@uel.br

⁴ Co-orientadora; professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL), misalles@uel.br

⁵ Refere-se à primeira autora.

desanimada e desmotivada. Com o apoio de minha família, decidi largar o que achava que seria meu futuro profissional.

Como alternativa, resolvi retomar o ensino de língua inglesa, que já constava em meu curriculum desde os meus 15 anos de idade. Recomecei no instituto de línguas no qual sou docente até o presente momento com apenas algumas turmas, mas, em pouco tempo, já lecionava em período integral, e, o mais importante, sentia-me realizada profissionalmente.

Relembrei esse episódio de minha vida ao ler *The role of crisis in the development of student teachers' professional identity*, de Meijer (2011), em cuja introdução a autora relata um momento de crise identitária pelo qual um aluno-professor passou e do qual, de certa forma, ela fez parte como sua mentora no curso de formação docente universitária (pós-mestrado). O referido aluno, que era mestre em biologia, a procurou pois estava passando por momentos turbulentos tanto em sua vida acadêmica quanto pessoal. Meijer (2011) ouviu-o com atenção e deu-lhe alguns conselhos. Alguns dias depois, Roeland, o aluno, voltou a procurá-la, mas dessa vez confiante e com as respostas para suas dúvidas: não queria ser professor universitário, mas professor do ensino básico.

Meijer (2011) argumenta que as crises pelas quais os professores passam têm papel importante na construção de sua identidade profissional. Considero que essas crises podem ser entendidas como incidentes críticos (ICs). Como a incidência e o estudo dos ICs na docência são pouco explorados no ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro, decidi pela investigação.

Trago neste artigo parte da análise de minha tese doutoral, focando especificamente em ICs que tratam de afeto e ética e alguns dos impactos negativos relatados, em especial **ausência, reafirmação, redirecionamento** e impactos emocionais. Organizei o texto da seguinte forma: 1) Introdução, 2) Incidentes críticos, 3) Metodologia, 4) Análise dos dados e considerações finais. Passo a seguir a tratar dos ICs.

2 Incidentes críticos

A técnica dos incidentes críticos teve origem no Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. Naquela época, muitas pesquisas científicas focavam no comportamento humano, e comportamentalistas buscavam analisar e sintetizar observações de um conjunto de relacionamentos que poderiam ser quantificadas, validadas e generalizadas, independente da experiência consciente. O termo ficou conhecido a

partir de um texto de John Flanagan (1954), que o conceituou como técnica na área da psicologia.

Com o passar dos anos e com a evolução nos estudos, diferentes conceitos foram sendo atribuídos ao termo. Trago algumas das acepções abaixo (Qua. 1) a título de exemplo. Gostaria de ressaltar que esses resultados foram obtidos por pesquisa via Portal da CAPES via sistema CAFe.

Quadro 1 – Conceitos de incidentes críticos

Referência	Conceito ⁶
HALL e TOWNSEND, 2017	<p>Para Richards e Farrell (2005), no campo de ensino de inglês como segunda língua, descrevem-no(s) como um evento não planejado e imprevisto que ocorre durante uma aula e que serve para desencadear percepções sobre algum aspecto do ensino e da aprendizagem.</p> <p>Um evento ou culminação de eventos que desencadearam em alunos-professores uma nova compreensão em algum aspecto do ensino e aprendizagem do inglês (HALL e TOWNSEND, 2017).</p>
PANADERO e MONEREO, 2014	Evento que ocorre em local e tempo delimitados produzindo no profissional um estado emocional - geralmente negativo - e desestabilizando sua identidade profissional (PANADERO e MONEREO, 2014).
SCARTEZINI; MONEREO, 2016	incidente crítico é definido como uma situação inesperada que desafia o desenvolvimento profissional. É uma situação percebida como conflituosa pelos professores que, por isso, se surpreendem, identificam o conflito, reagem a ele, mas reconhecem que sua conduta pode ter sido inadequada. Esses momentos lançam muitas dúvidas e são gatilhos naturais e carregados de emoção que estimulam a reflexão dos professores. Essas condições por si só conduzem a algum tipo de mudança. (SCARTEZINI; MONEREO, 2016 baseados em Tripp)
CHIEN, 2018	<p>1 - Um incidente crítico é um evento não planejado que ocorre na sala de aula (Farrell 2008).</p> <p>2 - um incidente crítico no ensino significa qualquer "evento vividamente lembrado que não é planejado e antecipado" (BROOKFIELD, 1990)</p>

Fonte: A autora (2021)

Almeida (2009), da área da educação, traz duas modalidades: a primeira, como descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem; a segunda, como acontecimento marcante, assim considerado pelo próprio sujeito, que conduz a mudanças ou à

⁶ As referências aqui constantes encontram-se nos estudos mencionados

manutenção de sua trajetória profissional e/ou pessoal. Adoto esta segunda acepção em minha tese e neste artigo.

Uma pesquisa bibliográfica, por mim efetuada, sobre incidentes críticos no banco de teses da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), indicou apenas o trabalho de Seccato (2020) na área do ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro. Em sua tese, Seccato (2020) analisa três contextos de incidentes críticos (ICs): contexto A (literatura), contexto B (formação continuada) e contexto C (formação inicial). A pesquisadora conclui sua tese defendendo a abordagem de ICs na formação inicial de professores por considerá-los elementos valiosos “quando possibilitam sua verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, conseqüências e reações” (SECCATO, 2020, p. 282).

Em minha pesquisa, analiso tanto incidentes positivos quanto negativos relatados pelos professores participantes.

3 Metodologia

Meu estudo, inserido na área da linguística aplicada, no campo da identidade do professor, com foco em incidentes críticos, tem natureza qualitativa e epistemologia construcionista social. Ou seja, as interpretações são formuladas em um cenário sócio-histórico cheio de compreensões, práticas e linguagem que são construídas no coletivo e a realidade é concebida numa visão sistêmica e dinâmica.

A unidade de análise é a cognição por meio da linguagem verbal dos participantes sobre fatos. Meus objetivos são descrever, explicar e elaborar críticas sobre os posicionamentos identitários em práticas sociais de linguagem.

Os participantes são professores de língua estrangeira dos setores público e privado que atuam na educação básica da região de Londrina, no Paraná, bem como professores de institutos de língua estrangeira. A geração de dados se deu por questionário online via Formulário Google, a partir do qual obtive 105 respostas.

A análise dos dados é quanti-quali, de modo que os dados quantitativos são tratados pelo método dedutivo-estatístico, e os qualitativos indutivo-qualitativamente, pela Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) de Reis (2018). A perspectiva teórica será definida a partir dos dados.

Minhas perguntas de pesquisa são: 1) que práticas sociais de linguagem os professores relatam?; 2) que posicionamentos resgatam?; 3) quem são os participantes?; 4) que posição social eles ocupam?; 5) a que finalidades o uso da linguagem serviu? e 6) o que pensam os professores quanto ao futuro?

Conforme Reis (2018), a APS é uma abordagem-método concebida na Linguística Aplicada que teve como objetivo inicial facilitar a aplicação da *Grounded Theory* (GT) e da Etnografia por meio da utilização de conceitos linguísticos que possibilitassem a compreensão relacional construída a partir dos dados. Ela diferencia-se da GT pois, nesta, as categorias pouco ou não recorrentes são ignoradas, enquanto na APS são contempladas por ajustes hiperonímicos ou hiponímicos. Além disso, conforme explica Reis (2018), as interpretações são concretas, já que se apoiam na voz dos participantes da pesquisa por meio de excertos ilustrativos.

Na Análise Paradigmática, que precede a Sintagmática, há a geração de grades analíticas pela utilização de hiperônimos, hipônimos e sub-hipônimos que surgem pela leitura vertical e cíclica e pelo raciocínio indutivo-dedutivo do pesquisador. Na Análise Sintagmática, há a intersubjetivação dialógica pela ajuda de pares experientes nas interpretações analíticas, cujo objetivo é estabelecer relação entre as ideias, ponderando sobre possíveis questões de poder existentes.

Adoto a primeira pessoa do singular por trazer o meu olhar sobre os relatos fornecidos pelos professores participantes da pesquisa. Utilizo as seguintes convenções nas categorias analíticas:

CAIXA ALTA NEGRITO (fundo verde)	indicação de incidentes e/ou impactos positivos
CAIXA ALTA NEGRITO (fundo vermelho)	indicação de incidentes e/ou impactos negativos
CAIXA ALTO NEGRITO (fonte branca; fundo azul)	Contextos
CAIXA ALTA	hiperônimos de incidentes e/ou impactos
<i>negrito</i>	hipônimos de incidentes e/ou impactos
<i>itálico</i>	sub-hipônimos de incidentes e/ou impactos

4 Análise dos dados

No início de minha análise, identifiquei, tanto nos incidentes positivos quanto nos negativos, relatos que se referiam a diferentes instâncias, como sala de aula, comunidade escolar, instituição de ensino, sociedade e/ou Governo. Assim, meu primeiro movimento analítico foi de separá-los por níveis de ocorrência, os quais denominei contextos micro, meso e macro. Estes foram definidos pelos seus atores, conforme a figura (Qua. 2), a seguir:

Quadro 2 -Contextos

Incidentes Críticos					
Micro			Meso	Macro	
alunos	professores	terceiros	instituição de ensino	sociedade	governo

Fonte: A autora (2021)

Assim, o nível micro refere-se a incidentes relativos aos alunos, aos professores e a terceiros - responsáveis pelos alunos, pares profissionais ou terceiros não identificados; o nível meso abrange a instituição de ensino, que pode se dar na pessoa de seu gestor ou coordenador; e o nível macro, por sua vez, engloba questões sociais ou governamentais.

Curiosamente, nos relatos de incidentes positivos, identifiquei apenas incidentes relativos aos contextos micro e meso; já nos negativos, nas três instâncias. Embora tenham sido diferentes as categorias atribuídas aos ICs relatados, neste artigo tratarei apenas das relativas à afetividade, à ética e aos resquícios de posturas coloniais, como o patriarquismo.

4.1 Afetividade

Em minha análise, o afeto aparece sob a categoria relação interpessoal no contexto micro - alunos. Nos relatos de meu estudo, o afeto é expresso pelo contato físico carinhoso por beijos e abraços ou por expressão de tristeza e choro pela notícia de separação (Qua. 3).

Quadro 3 - Afeto

CONTEXTO MICRO - ALUNOS
POSITIVOS

RELAÇÃO INTERPESSOAL	
afeto	Beatriz - Quase sempre "me apaixono" por meus alunos! Tenho muitas boas lembranças de muitos. Dei aulas grávida e alguns me abraçavam e falavam com os meus bebês, pediam para que eu viesse dar aulas com o bebê, enfermeira, babá e companhia, numa nítida demonstração de que não queriam que eu saísse em Licença Maternidade . (...) quase chorou quando avisei que logo eles teriam uma substituta, porque meu bebê iria nascer em breve. Tenho uma aluna adolescente que amo e que sempre me diz que me ama também , quase toda aula fala o mesmo para minha Coordenadora. Tive alunos gêmeos que tentavam se espancar a cada aula, (...) enfim, muito difíceis. Fui dura para parar com a indisciplina, mas sem perder a ternura jamais . (...) e hoje eles mesmo não sendo mais meus alunos, continuamos nessa rotina, ganho beijos e abraços deles quando chego à escola.
	Ciliane - O contato físico com os alunos , o olho no olho, o abraço, a troca de experiências, tudo era muito especial.
	Juliana - O vínculo afetivo com os alunos sempre ocupou um espaço significativo em meu coração.
	Lilian - Há poucos dias fui demitida de uma escola onde trabalhava com crianças de 4 anos. As crianças quando me viram começaram a gritar meu nome e vir de encontro comigo... Todos, até o professor, ficou uma grande roda de abraço ... Vai ficar marcado para sempre em minha vida.

Fonte: a autora (2021)

Além do afeto, identifiquei casos de confiança (Qua. 4), predileção pelo professor (Qua. 5), e transformação do aluno (Qua. 6), que também considere como integrantes do relacionamento interpessoal. No que diz respeito à confiança, entendo serem relatos em que os alunos viram no professor uma pessoa com quem poderiam compartilhar seus problemas, angústias e dúvidas. Já a predileção refere-se a casos em que os alunos demonstraram preferência pelo(a) professor(a), tanto pelo professor titular da turma quanto pelo professor substituto, em situações extraordinárias. Por fim, compreendi que a transformação relaciona-se à mudança de atitude ou comportamento (de negativo para algo positivo) por meio da intervenção do professor, podendo ocorrer pelo engajamento, demonstração de afeto e empatia com o comportamento dos alunos.

Quadro 4 - Confiança

CONTEXTO MICRO - ALUNOS	
POSITIVOS	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
confiança	Cintia - Um aluno adulto fez aula comigo durante um ano e depois ele mudou de nível e de professor, mas ele era um aluno que tinha muita dificuldade para aprender, além da pressão que ele sentia, pois a empresa pagava o curso dele. Ele sempre me procurava para ajudá-lo . Depois

de 4 anos estudando, ele não estava indo nada bem, não tinha boas notas e não conseguia se comunicar, estava passando por dificuldades na família. Ele me procurou e conversamos. Eu orientei para que ele parasse e desse um tempo, resolvesse os problemas de família e depois voltasse para a escola e me procurasse novamente para vermos o que poderíamos fazer. (...) Depois de quatro meses ele voltou a me procurar. Conversamos, vimos qual era a dificuldade dele, sugeri que ele voltasse alguns níveis. Ele aceitou. Não fui a professora dele, mas todo mês ele me enviava e-mail com as notas e a satisfação de estar falando e compreendo a língua melhor.
Fábio - (...) alunos expõem suas emoções e histórias de vidas
Hebe - O fato de colegas e/ou alunos me verem como uma pessoa de confiança (no aspecto pessoal e no profissional) também me parece um acontecimento positivo.
Milena - Um aluno me contou sua história em uma aula experimental. Era muito pobre e tinha o sonho de ser piloto. Trabalhava como porteiro de um edifício, era casado e tinha filhos e estudava dia e noite manuais de aeronave. Juntou dinheiro e foi estudar Ciência da Aeronáutica. Durante o curso, seus colegas de sala fizeram um abaixo-assinado para a universidade contratá-lo como professor, dado seu tamanho conhecimento da área. Foi contratado e acabou também se tornando o piloto de confiança do reitor da universidade. Nos procurou para prepará-lo para se tornar piloto internacional.

Fonte: a autora (2021)

Quadro 5 - Predileção

CONTEXTO MICRO - ALUNOS	
POSITIVOS	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
<i>predileção</i>	Dione - Durante seis meses eu ministrei aulas de português das 7ª séries até as 3ª séries do Ensino Médio. Devido a problemas de adaptação, a professora titular decidiu retomar seu posto na escola. Devido ao fato de ela ser QPM, o normal seria que eu saísse e procurasse por novas aulas de substituição. Mas os alunos não aceitaram a minha saída e fizeram vários protestos e movimentos para que eu continuasse. Eles pressionaram a chefe do NRE até que a mesma autorizasse a minha permanência na escola.
	Isa - Alunos iam à secretaria se informar dos horários em que eu iria dar aulas para se matricularem nas minhas turmas. A coordenadora me contou que isto acontecia com frequência , não ocorrendo tanto com outros professores. Houve casos de abaixo-assinados protestando contra a proposta de não contratação de instrutores, em que foi solicitado a minha contratação para o ano letivo seguinte.
	Osiris - O que mais me marcou lá foi o fato de umas das minhas turmas querer fazer um abaixo-assinado para eu continuar dando aula pra eles.
	Thisi - ex-alunos manifestaram interesse em continuar estudando comigo, muitas vezes se dispondo a trocar os horários de suas aulas para não perder a oportunidade de ser meus alunos.

Fonte: a autora (2021)

Quadro 6 - Transformação

CONTEXTO MICRO - ALUNOS	
POSITIVOS	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
transformação	Agatha - (...) entro em uma turma nova em uma escola de línguas e alunos que estavam prestes a desistir resolvem continuar.
	Beatriz - Tive um aluno em especial, que fora muito agitado em sala, e que depois de muita conversa se converteu em um ótimo aluno e que quase chorou quando avisei que logo eles teriam uma substituta, porque meu bebê iria nascer em breve. Tive alunos gêmeos que tentavam se espancar a cada aula, disputavam quem leria, quem responderia às minhas perguntas, enfim, muito difíceis. Fui dura para parar com a indisciplina , mas sem perder a ternura jamais. Falamos de futebol , pois realmente gosto e acompanho o Campeonato Brasileiro, colocamos em dia o papo sobre a rodada, rimos e fazemos piadas sobre nossos times , essas coisas de futebol.
	Sueli - Os acontecimentos mais significativos que me lembro dizem respeito à motivação. Numa ocasião, escrevi um elogio numa atividade de um aluno que apresentava rendimento e comportamento inadequado. (...) Após ler meu elogio, resolveu que deveria mudar de atitude em sala de aula e estudar. Fiquei muito feliz por tê-lo ajudado.

Fonte: a autora (2021)

Em texto publicado no *Handbook of Motivation at School*, Wentzel (2009) escreve que, normalmente, os professores eficazes são aqueles que conseguem desenvolver relacionamentos próximos, seguros e confiáveis junto a seus alunos, promovendo espírito de comunidade nas salas de aula. Já Passos (2018) apontou em sua tese a ausência de estudos sobre o relacionamento aluno-professor, encontrando apenas estudos sobre o relacionamento entre os alunos da mesma sala, mas que desconsideravam a figura do professor. Assim, julgo que, havendo afeto, os demais fatores, como confiança e transformação, são consequências.

Nos incidentes negativos no contexto micro - alunos, identifiquei casos de violência (Qua. 7), desconsideração de regras sociais (Qua. 8), objeções (Qua.9) e descredibilidade (Qua. 10). A violência é expressa por agressões físicas ou verbais e por assédio de alunos do sexo masculino mais velhos; a desconsideração de regras sociais se dá pelo desrespeito e indisciplina; as objeções ocorrem por meio de reclamações acerca das aulas do professor e recusa diante de procedimentos pedagógicos; e, para finalizar, a descredibilidade manifesta-se pelo preconceito quanto à idade do docente.

Quadro 7 - Violência

CONTEXTO MICRO - ALUNOS	
NEGATIVOS	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
violência	Deise - No início da carreira docente, comecei a dar aulas para adultos, ficava muito incomodada com o assédio moral de homens mais velhos por ser uma professora jovem e iniciante. Eu me sinto incomodada em ter que dizer a minha formação para conseguir um pouco de respeito com alunos adultos.
	Priscila S - Um aluno já quis me bater , outro me xingou em sala de aula.

Fonte: a autora (2021)

Quadro 8 - Desconsideração de regras sociais

CONTEXTO MICRO - ALUNOS	
NEGATIVOS	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
desconsideração de regras sociais	Bastet - Já tive alguns problemas com indisciplina . Um deles foi muito sério e envolveu alunos adolescentes e falta de respeito .
	Fábio - Do que consigo pensar agora, os acontecimentos negativos envolvem mau comportamento .
	Frigga - Entrar quase todos os dias em determinada sala de aula e os alunos estarem em pé, andando pela sala, virados para trás, gargalhando, jogando material pelo chão .
	Tatiana - Tive alguns alunos que me impactaram negativamente, por mau comportamento .

Fonte: a autora (2021)

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Quadro 9 - Objeções

NÍVEL MICRO - ALUNOS	
NEGATIVOS	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
Objeção	Margareth - Em 30 anos de profissão, somente uma aluna fez reclamação formal sobre minhas aulas para a direção do instituto de idiomas, alegando que eu a ignorava em sala de aula.
	Thisi - Ele não aceitou a reprovação e entrou com um procedimento contra mim junto à coordenação , alegando que eu o havia perseguido durante todo o semestre, que ele tinha percebido que desde o começo eu estava disposta a prejudicá-lo e que eu não havia cumprido com minhas obrigações como professora, dizendo, inclusive, que eu não havia dado todas as aulas.
	Hebe - Acontecimentos negativos envolvem, no geral, alunos reclamando pelo fato de eu usar só inglês durante as aulas (de inglês) , alunos reclamando que eu não abonei determinada falta (que não era minha responsabilidade)

Fonte: a autora (2021)

Quadro 10 - Descredibilidade

CONTEXTO MICRO - ALUNOS	
NEGATIVOS	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
<i>descredibilidade</i>	Luciana H - Um aluno se recusou a ter aula comigo por conta da minha idade.
	Sol - Assim que vim para Londrina para fazer faculdade, consegui um emprego na instituição onde trabalho até hoje. Logo no começo, uma aluna me olhou de cima e perguntou se um professor em específico (mais velho e muito famoso na cidade) não poderia dar aulas para ela. Eu tive que dizer que não, mas que eu já dava aula há alguns anos. E que, caso ela não gostasse de mim, poderia pedir para trocar de professor.

Fonte: a autora (2021)

Becker e Kassouf (2016), apesar de tratarem apenas da violência em escolas, propõem mudanças na gestão escolar, como a adoção de ações que promovam a socialização dos alunos. Acredito que não apenas a socialização entre alunos seja necessária, mas a de toda a comunidade escolar, para que haja efetiva melhoria do relacionamento interpessoal, uma vez que comportamentos afetuosos podem transformar comportamentos negativos em positivos. Um exemplo de transformação é relatado por uma das participantes de meu estudo - Beatriz (Qua. 6). A professora relata dois casos de alunos indisciplinados, que, com condutas firmes, e ainda assim carinhosas, foram transformados por ela.

Embora os incidentes negativos acima tratados também tragam questões éticas, considero-os de difícil mudança pois fazem parte do comportamento já enraizado em nossa cultura, aspecto sobre o qual trato a seguir.

4.2 Ética

Não sendo a discussão desse tópico central em minha tese, não me aprofundarei em conceitos específicos, mas embasarei meu entendimento no conceito geral de ética. Segundo o dicionário Michaelis⁷ online, a palavra ética tem como um de seus significados “conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade”. Dessa forma, considero que a ética trata de questões, ainda que reguladas por lei/

⁷ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/%C3%A9tica/>

legislação, consideradas aceitáveis ou não pelo senso comum. Em meu estudo, entendo que comportamentos não éticos foram relatados no contexto micro sob a forma de assédio e a prática do “jeitinho brasileiro” por alunos, além dos danos e da postura profissional inadequada de terceiros e da relação patriarcal na gestão de recursos humanos no contexto meso (Qua. 11).

Quadro 11 - Ética

Incidentes Negativos			
RELAÇÃO INTERPESSOAL			
ÉTICA			
contexto micro	Alunos	mais velhos	Assédio
		não especificado	jeitinho brasileiro
	terceiros	Pares	Dano
		terceiro não identificado	postura profissional inadequada
contexto meso	gestão de recursos humanos		relação patriarcal

Fonte: a autora (2021)

Assim, apesar de o assédio, que categorizei sob violência (Fig.7), ser previsto em nosso ordenamento jurídico como crime, sua prática social é comum e tem se perpetuado ao longo dos tempos. Conforme descreve Gendron (1994), o assédio sexual é “uma manifestação de poder que homens se arrogam para exercer um controle sobre as mulheres [...] A sexualidade é utilizada aqui como um instrumento de dominação e controle”.

Outro exemplo se dá com a postura do “você sabe com quem está falando?”, parte integrante do jeitinho brasileiro, que também interpreto como um comportamento não ético. Flach (2012, p. 502) definiu o jeitinho brasileiro como

uma forma particular (pessoal) de as pessoas resolverem seus problemas dentro da sociedade brasileira sem a alteração do status quo, pois, como cada um resolve seu problema de forma individual, por meio dele não se questiona e, portanto, não se altera a ordem estabelecida.

Flach (2012) explica que, por causa da posição social que uma pessoa ocupa, esta muitas vezes julga ter o poder de exercer influência sobre o que pode ou não fazer. Pela leitura dos excertos categorizados como sendo de objeção (Qua. 9) e descredibilidade (Qua. 10), entendo que o aluno, insatisfeito com a situação que se apresentava, procurou, através do

“jeitinho”, manipulá-la a seu favor. Julgo que, em todos os casos, os alunos procuraram resolver seus problemas pela imposição hierárquica, característica do patriarquismo colonial que, assim como o assédio, faz parte de nossa cultura até os dias de hoje (FLACH, 2012; HELOANI, 2016). Esses casos entram na esfera ética pois a sociedade atual não admite mais casos de violência e patriarquismo.

Posturas que se enquadram também na esfera ética apareceram no contexto micro - terceiros sob o relacionamento interpessoal na forma de ações comportamentais que defini como sendo de dano causado por pares profissionais e de postura profissional inadequada tomada por pares e terceiro não identificado (Qua. 12).

Quadro 12 - Ações comportamentais

CONTEXTO MICRO - terceiros	
RELAÇÃO INTERPESSOAL	
<i>ação comportamental</i>	<p><i>Dano</i></p> <p>Elaine - Tive colegas de trabalho que "sabotaram" meus projetos de carreira. E tive outros/as colegas de profissão que provocaram fissuras nas minhas identidades de professora, pesquisadora e profissional da linguagem.</p> <p>Mauricia - Como acontecimento negativo eu julgo colegas de trabalho que buscaram, de alguma forma, me prejudicar no desenvolvimento de meu trabalho. Acredito que o dialogo é super importante, no entanto, ao invés de trocar ideia comigo sobre algumas situações, a solução sempre foi apunhalar pelas costas.</p>
	<p><i>postura profissional inadequada</i></p> <p>Roger - É muito comum perceber, através da linguagem, uma dificuldade na aceitação de opiniões divergentes. Não consigo relatar uma situação específica, porém houve momentos em que era possível verificar que o discurso refletia intolerância e não aceitação de ideias diferentes, gerando, por vezes, desconforto e conflitos.</p> <p>Janete - Poderia citar, por exemplo, situações onde colegas não desempenhavam suas funções adequadamente, sobrecarregando outros.</p> <p>Felicia - Problemas pessoais de colegas de trabalho afetaram o bom desempenho dos colegas.</p>
	<p>Pares</p>
	<p>Terceiros</p>

Fonte: a autora (2021)

O dano é expresso por ações de pares profissionais em malefício do professor participante. Nesse mesmo sentido, na postura profissional inadequada, há a não aceitação de opiniões discordantes por terceiro, relapso quanto às funções docentes e problemas pessoais de pares profissionais.

Para finalizar a abordagem da ética, trago a relação patriarcal relatada e expressa por decisões unilaterais pelos superiores hierárquicos sem comunicação ou negociação prévia ao docente, além da exigência de condutas que podem ser consideradas constrangedoras (Qua. 13).

Quadro 13 – Gestão de recursos humanos

CONTEXTO MESO	
GESTÃO ESCOLAR	
gestão de recursos humanos	<p><i>relação patriarcal</i></p> <p>Frigga - Outro acontecimento foi ter agendado um recurso didático, a TV e o DVD, para uso em 4 aulas seguidas e, após o término na primeira aula, ter os aparelhos retirados da minha posse sob a justificativa de que houve uma falha no agendamento.</p>
	<p>Kátia - Acho que quando depois de muito tempo dando um curso específico, não gostaria de mencionar qual, o curso me foi tirado e nem recebi um obrigado. Foi bem negativo e desmotivador na época.</p>
	<p>Priscila S - Meu ex-chefe pediu que me desculpasse por tê-lo (aluno) expulsado de sala.</p>
	<p>Sofia - Imposição de ações.</p>

Fonte: a autora (2021)

Volto a reforçar que considero todas as posturas e ações aqui relatadas como não éticas por não serem legitimadas pela sociedade atual. Conforme declarei no início deste artigo, trouxe aqui apenas um pequeno recorte de alguns ICs e impactos relatados pelos participantes de minha pesquisa. Escolhi tratar de afetividade e ética pois foram temas recorrentes durante a análise dos dados.

Considero serem o resgate, compartilhamento e discussão de ICs, tanto na formação inicial conforme defende Seccato (2020) quanto na formação continuada de professores (CHIEN, 2018), de grande relevância, pois na primeira poderá prepará-los para melhor enfrentar

situações análogas quando de sua inserção no mercado de trabalho e na segunda fomentará a troca de experiências que poderá levar professores que acreditem serem os únicos que já passaram por ICs semelhantes a se sentirem acolhidos ao identificarem-se com relatos de situações similares. Passo na sequência a tratar dos impactos dos ICs.

4.3 Impactos dos ICs

Além dos ICs relatados pelos professores participantes de minha pesquisa, passo à análise dos impactos causados, foco principal de minha pesquisa. Trago, neste artigo, apenas uma amostra daqueles a título de reforço sobre suas consequências. Importante ressaltar que os impactos não se referem às categorias identificadas, mas a análise é feita de forma generalizada. Escolhi somente alguns referentes aos incidentes críticos negativos (Qua. 14).

Quadro 14 - Impactos de incidentes negativos

IMPACTOS NEGATIVOS		
IMPACTOS NO PROFESSOR		
IDENTITARIO		
<i>Ausência</i>		
<i>Reafirmação</i>		
<i>Redirecionamento</i>	<i>ruptura</i>	<i>Concreta</i>
		<i>Abstrata</i>
EMOCIONAL		
Positivo		Negativo
<i>Resiliência</i>		<i>desapontamento</i>
<i>reforço positivo motivacional</i>		<i>incômodo</i>
		<i>desencorajamento</i>
		<i>esgotamento</i>
		<i>exacerbação</i>
		<i>instabilidade</i>
		<i>impotência</i>

	<i>temor</i>
	<i>tristeza</i>
	<i>rejeição</i>

Fonte: a autora (2021)

Passo a seguir a tratar, ainda que brevemente, dos impactos identitário e emocional.

4.3.1 Impactos identitários

Nos impactos IDENTITÁRIOS trago **ausência**, **reafirmação** e **redirecionamento**, que se subdividem em **ruptura concreta** e **abstrata**. A **ausência** indica a falta de impacto(s) (Qua. 15).

Quadro 15 - Ausência

INCIDENTES NEGATIVOS
IMPACTOS
IDENTITÁRIO - <i>ausência</i>
Andrea - Não me impactaram negativamente.
Cristina - Acontecimentos negativos não alteraram a minha convicção de querer ser uma profissional da educação. // Nunca duvidei da minha identidade profissional, por isso alguns acontecimentos negativos nunca me afastaram do meu ideal.
Elaine - Como disse, acontecimentos negativos não geraram impactos negativos na minha identidade.
Frey - Eu não acredito que eles me afetaram negativamente

Fonte: a autora (2021)

A **reafirmação** (Qua. 16) traz relatos que, apesar dos acontecimentos negativos, não afetaram negativamente os professores que continuaram na profissão.

Quadro 16 - Reafirmação

INCIDENTES NEGATIVOS
IMPACTOS
IDENTITÁRIO - <i>reafirmação</i>

Cristina - Acontecimentos negativos não alteraram a minha convicção de querer ser uma profissional da educação.
Sol - Felizmente, não desisti da profissão porque não acreditam nela. Pelo contrário, faço o que posso para valorizar os professores que conheço e/ou com quem trabalho.
Horus - Embora tenha auxiliado a ter uma visão negativa sobre a educação como um todo, não me fizeram desistir.
Janete - Embora tenham sido difíceis na época, não me impactaram negativamente. Por isso permaneço na profissão.

Fonte: a autora (2021)

O redimensionamento é caracterizado pelas **rupturas** (Qua. 17) **concreta**, ou seja, que culminaram em mudança profissional, e **abstrata**, onde a mudança profissional ficou apenas no plano mental e não se realizou.

Quadro 17 - Redirecionamento - ruptura

INCIDENTES NEGATIVOS		
IMPACTOS		
IDENTITÁRIO - <i>redirecionamento</i>		
<i>ruptura</i>	<i>Concreta</i>	Ciliane - A baixa remuneração foi decisiva para que eu voltasse à área de Direito , minha primeira formação universitária.
		Deise - No primeiro caso que citei na pergunta anterior, eu procurei emprego em outras escolas e na primeira oportunidade pedi demissão.
		Dione - Eu desisti da vida acadêmica.
		Mirtha - Limitação e parar por um tempo.
	<i>Abstrata</i>	Alexandre - Por diversas vezes pensei em desistir de continuar na profissão pela falta de perspectiva de ganhos significativos, ascensão social, respeito por parte de alunos adolescentes e por donos de escolas de idiomas que não tinham o mínimo de escrúpulo para com os direitos legais dos professores. Mas hoje, graças a Deus, minha realidade é bem diferente.
		Cris - Desistir, abandonar (...) porque todo seu trabalho não é devidamente valorizado e, principalmente, respeitado.
		Morfeu - Querer mudar de área profissional.
		Nana - Pensar em mudar de profissão.

Fonte: a autora (2021)

4.3.2 Impactos Emocionais

Conforme escrevem Wolff e De Costa (2017), é inegável que as emoções estejam atreladas ao ensino de línguas, mencionando os autores o estudo de Khong e Saito (2014), que sugerem maior investigação sobre as experiências vividas pelos professores (de língua inglesa) à medida que se adaptem a diferentes contextos educacionais.

Curiosamente, apesar de eu abordar apenas impactos referentes a incidentes negativos, os professores participantes expressaram haver também impactos positivos (Qua. 14).

Os impactos emocionais positivos são de duas ordens: **resiliência** e **reforço positivo motivacional**. A **resiliência** (Qua. 18), como o próprio nome sugere, é a capacidade de adaptação ou recuperação rápidas. No **reforço positivo motivacional** (Qua. 19), os relatos expressam posturas de aprimoramento profissional. Os impactos emocionais negativos, por sua vez, trazem as emoções causadas pelos incidentes (Qua. 14).

Quadro 18- Resiliência

INCIDENTES NEGATIVOS
IMPACTOS EMOCIONAIS
POSITIVOS
<i>resiliência</i>
Adriana - Acredito que muitas vezes me fortaleci também com os momentos negativos, na experiência em escolas com realidades complicadas.
Andrea - Mesmo sendo algo negativo, não me deixei abalar . Claro que ficamos triste em ver que um aluno não tem interesse em aprender, mas é preciso respeitar. Mesmo assim, procurei continuar com meu trabalho sempre de forma a incentivar positivamente os alunos.
Agatha - (...) mas segui firme .

Fonte: a autora (2021)

Quadro 19 - Reforço positivo motivacional

INCIDENTES NEGATIVOS
IMPACTOS EMOCIONAIS
POSITIVOS
<i>reforço positivo motivacional</i>
Nathan - (...) uma chance para melhorar .

Osiris - Ainda não existe um lugar que exista só alegria, tanto que se existe, com certeza seria muito chato, **acho que as experiências ruins fazem a gente crescer profissionalmente.**

Vanessa - Fazem com que eu **me torne uma profissional cada vez mais competente e requisitada.**

Rurina - Eu sempre **procuro aprender com cada desafio e problemas enfrentados** em sala de aula para poder ser mais assertiva nas decisões a serem tomadas no futuro.

Fonte: a autora (2021)

Apesar de não abordar os impactos específicos às categorias identificadas, a análise dos impactos, ainda que de forma generalizada, me permitiu apontar impactos tanto positivos quanto negativos de ordem identitária e emocional. Deste modo, volto argumentar pela abordagem de ICs tanto na formação inicial quanto continuada de professores de línguas estrangeiras, justamente pelos impactos que aqueles podem causar, em especial nos IDENTITÁRIOS – **ruptura** por poderem levar o professor a desistir da profissão. Entendo que o compartilhamento dos ICs e seus impactos com os professores poderá levá-los a refletir e ponderar sobre as situações e emoções envolvidas o que poderá auxiliá-los em decisões futuras.

Considerações finais

O intuito deste artigo foi discutir a necessidade de abordagem de Incidentes Críticos (ICs) tanto na formação inicial quanto continuada de professores de línguas estrangeiras. De especial ênfase a incidentes relativos a questões de afetividade, éticas e de cunho patriarcal, que constituem os tópicos do grupo de discussão: “Ética, Afetos e Reflexividade: por uma perspectiva crítica no ensino de línguas e na formação docente”, no qual este trabalho foi apresentado. Para tanto, exemplifiquei com relatos fornecidos por professores participantes de minha pesquisa.

Inicialmente, descrevi a trajetória percorrida em minha tese doutoral e apresentei algumas das análises efetuadas até o presente momento. Devo salientar que, não estando o estudo finalizado, as análises e categorizações poderão sofrer modificações em sua versão final.

Apresentei um breve histórico sobre estudos de ICs e indiquei o conceito que adoto em meu estudo. Na sequência, descrevi meu percurso metodológico e, na seção da análise dos dados, discorri sobre o que compreendo serem relatos que refletem as três questões focalizadas em minha discussão aqui.

A análise dos dados indicou a necessidade da abordagem da construção de relacionamento interpessoal positivo, entre alunos e professores, para melhor engajamento dos alunos, inclusive na formação de professores. Tal necessidade também se estende a questões de cunho (não) ético, pois, em muitos casos, o jeitinho brasileiro causa danos à integridade do professor, não sendo tais condutas aceitas na sociedade atual.

Para finalizar, apresentei parte dos impactos dos ICs. Saliento que esses são feitos de forma generalizada e não por incidente apresentado devido ao grande número de relatos presentes em minha tese. Neste artigo, concentrei-me nos impactos de incidentes negativos relativos aos impactos identitários e emocionais para ressaltar as implicações de ICs dessa natureza. Vale ressaltar que, apesar da ocorrência de ICs negativos, há impactos positivos sob a forma de resiliência e reforço positivo motivacional, ou seja, apesar das barreiras apresentadas, alguns professores permanecem na sua trajetória profissional de docência e outros vêm nelas um incentivo para aperfeiçoamento.

Assim, julgo importante a abordagem de ICs na formação (inicial e continuada) de professores de línguas estrangeiras pois geralmente o foco recai sobre o aluno, sendo o docente ignorado. Ademais, presumo que, havendo um espaço para compartilhamento de experiências, professores que acreditem serem os únicos que já passaram por incidentes críticos poderão sentir-se acolhidos e, quem sabe, identificarem-se nos relatos de situações análogas. Tal compartilhamento permitirá ainda discussão, reflexão e ponderação sobre os ICs e sobre os agentes e relações de poder envolvidos e o lugar que o professor ocupa na sociedade.

Além disso, a análise dos impactos causados pelos incidentes nos professores participantes de meu estudo indica, dentre outros, redirecionamento identitário e impactos emocionais. Considero que a abordagem de diferentes incidentes críticos na formação inicial do professor de línguas poderá prepará-lo para melhor enfrentar situações semelhantes e, na formação continuada, fomentar a troca de experiências que poderá levar à desconstrução de comportamentos antiéticos e/ou patriarcais, coloniais.

Referências

BECKER K. L; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Nova Economia*, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016.

BYRNE, M. Critical incident technique as a qualitative research method. *AORN Journal*, v. 74, n. 4, p. 536-539, 2001.

CHIEN, C. Analysis of design and delivery of critical incident workshops for elementary school English as a foreign language teachers in community of practice. *Education 3-13*, v. 46 n° 1, 2018, p. 1-15, DOI:10.1080/03004279.2016.1163400

FLACH, L. O jeitinho brasileiro: analisando suas características e influências nas práticas organizacionais. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 12, n. 3, p. 499-514, set/dez. 2012

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. *Arq. Bras. de Psicologia Aplicada*, v.21, n.2, p. 99-141, 1973.

GENDRON, C. Violência e Assédio Sexual. *Estudos Feministas*. Ano 2, 2º sem 1994, p. 462 - 472

HALL, J. e TOWNSEND, S. Using critical incidents and E-Portfolios to understand the emergent practice of Japanese student-teachers of English. *Teaching and Teacher Education*, v.62, p. 1-9, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.017>. Acesso em 22/09/2018

HELOANI, R. Assédio Moral: Ultraje a Rigor. *Revista Direitos, trabalho e política social*, CUIABÁ, v. 2, n. 2, p. 29-42, jan./jun. 2016

KHONG, T. D. H., e SAITO, E. *Challenges confronting teachers of English language learners*. *Educational Review*, nº 66,2014, p. 210 – 225

PANADERO, E.; MONEREO, C. Using shared reports to explore the nature and resolution of critical incidents between higher education teachers and students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 12, p. 241-262, 2014

PASSOS, V. de O. A. *O relacionamento professor-aluno e o bullying no ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 194 f. 2012

REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa com Dados de Linguagem Humana. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, ago. 2018

SCARTEZINI, R. ; MONEREO, C..The development of university teachers' professional identity: a dialogical study. *Research Papers in Education*. 2016.

WENTZEL, K. Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. WENTZEL, K.; WIGFIELD, A. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge. 2009. p. 301 - 322

WOLFF, D. e DE COSTA, P. I. Expanding the Language Teacher Identity Landscape: An Investigation of the Emotions and Strategies of a NNEST. *The Modern Language Journal*, 101 (Supplement 2017)



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 13 -
INTERCOMPREENSÃO E
MULTILITERACIAS PARA SURDOS: VIAS
PARA O EXERCÍCIO DE CIDADANIA
ATIVA PLENA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Educação inclusiva: um olhar sobre práticas de letramento escolar com alunos surdos

Antonio Pereira Lontras Junior¹
Damiana Débora Pereira da Silva²
Adriana Moreira de Souza Corrêa³

RESUMO

A educação inclusiva é a orientação de organização da escola regular, prevista na legislação educacional brasileira, que visa proporcionar oportunidades equânimes de aprendizagem. É necessária a modificação das práticas escolares, tornando-as adequadas às necessidades dos educandos. Logo, buscamos abordar as práticas de letramento escolar que auxiliam esses alunos - em especial, os surdos - para que eles possam se apropriar dos conteúdos estudados. Desse modo, desenvolvemos o presente trabalho tendo como objetivos: conhecer os pressupostos legais que norteiam a inclusão; apresentar abordagens teóricas que versam sobre o letramento de pessoas surdas; e discutir práticas de letramento para a construção de conhecimentos e a interação do aluno surdo matriculado em classes inclusivas. Para tanto, o procedimento técnico da investigação classifica-se como uma pesquisa bibliográfica utilizando a técnica da revisão sistemática da literatura para a composição do *corpus*. Trata-se de um estudo com objetivo exploratório, sendo os dados analisados qualitativamente. Os principais autores que norteiam nossa discussão são: Soares (2012), Ribeiro e Santo (2009), Botelho (2005), entre outros. Como resultados, evidenciamos que as práticas de letramento no ensino de alunos surdos devem considerar que esses estudantes se desenvolvem mediante a utilização de práticas bilíngues, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Ademais, essas atividades precisam contar com o suporte do Tradutor Intérprete da Libras realizando a mediação entre surdos e ouvintes, de maneira que eles construam práticas de letramento que valorizem a diversidade linguística presente em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Letramento; Aluno Surdo.

1 Considerações iniciais

Discutir a inclusão escolar é fundamental para compreendermos essa proposta que norteia a educação brasileira. Isso porque a referida temática, leva-nos a pensar no ser humano em sua diversidade de formas de ser, pensar, agir e a compreender que o trabalho de maneira inclusiva envolve tanto promover atividades que permitam a participação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular, quanto ressignificar as práticas de

¹ Graduando em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: lontrasjunior@gmail.com

² Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: damianadebora7@gmail.com

³ Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, campus Cajazeiras. E-mail: adriana.korrea@gmail.com.

leitura e escrita desenvolvidas na sociedade, de modo que se tornem cada vez mais acessíveis e acolhedoras.

Diante do exposto, refletindo acerca dos avanços no sistema educacional brasileiro em função das diferentes legislações que discorrem sobre os direitos da pessoa com deficiência, identificamos que essas orientações trazem desafios ao professor para que ele planeje e implemente atividades que consideram as especificidades dos estudantes e, assim, favoreçam o aprendizado de todos os educandos.

Entre esses alunos que participam da educação inclusiva, citamos o surdo que é usuário da Língua Brasileira de Sinais, um sistema linguístico espacial visual reconhecido no Brasil por meio da Lei nº 10.436, em 2002 (BRASIL, 2002). Assim, quando a turma é composta por alunos surdos e ouvintes, o professor precisa apresentar práticas de letramento que permitam a esse estudante desenvolver mecanismos de leitura e escrita que o possibilite produzir e compreender comunicações em práticas sociais do mundo letrado.

Dessa maneira, o educador precisa reconhecer que em função da perda auditiva, os estudantes surdos apresentam formas diferenciadas de aprendizagem que são centradas na visualidade. Portanto, no processo educacional formal, além de adquirirem a Libras (direito conquistado na legislação supracitada), precisam aprender a Língua Portuguesa, de maneira a favorecer a participação desses alunos em eventos de letramentos diversos, sejam eles centrados no uso da Libras ou no Português.

Nessa ótica, podemos destacar que o processo de escolarização do surdo difere do ouvinte, tendo em vista que é necessário utilizar estratégias pautadas na visualidade, no uso da Libras e no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, em outras palavras, em uma perspectiva bilíngue para surdos. Assim, caso as atividades para ensino de surdos desconsiderem essas especificidades, é possível que o educando em questão aprenda apenas a decodificar, ou seja, a relacionar a palavra a um significado imediato, ignorando seus usos em diferenciados contextos.

Dessa forma, observamos a necessidade de desenvolvimento de atividades que promovam a alfabetização na perspectiva de letramento do aluno surdo, utilizando-se de gêneros textuais situados em eventos de letramentos, de maneira que esse estudante compreenda que a leitura e a escrita estão diretamente relacionadas às nossas práticas sociais enquanto indivíduos ativos em uma sociedade situada historicamente.

De acordo com os pressupostos da educação bilíngue, o professor é desafiado a oferecer aos estudantes surdos, atividades que valorizem a sua primeira língua, bem como a promover práticas sociais de uso da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Entre as duas ações elencadas, o foco do nosso trabalho será essa última, ou seja, a Língua Portuguesa. Para isso, conhecer os pressupostos e as práticas de letramento vivenciadas na educação inclusiva de surdos torna possível refletir sobre ações que possibilitam a construção de um mundo letrado e inclusivo.

Com base nisso, o presente trabalho surgiu a partir do seguinte questionamento: Quais caminhos são apontados por pesquisadores que publicam em periódicos sobre as práticas de letramento no processo educacional do aluno surdo em classes inclusivas?

Sendo assim, compreendemos que o aluno surdo, usuário da Libras, ao adentrar à escola, precisa participar de atividades que o permitam apropriar-se da sua primeira língua (a Libras) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Para tanto, é necessária a oferta de uma educação bilíngue em classes inclusivas, que conte com a presença do Tradutor Intérprete da Libras e com atividades que valorizem ambas as línguas (Libras e Língua Portuguesa) no espaço escolar.

Assim, o trabalho objetiva compreender as práticas de letramento do aluno surdo na educação com o intuito de: 1) Conhecer os pressupostos legais que norteiam a inclusão do surdo na sala de aula; 2) Apresentar as abordagens teóricas que versam sobre o letramento de pessoas surdas; 3) Discutir práticas de letramento relevantes para a construção de conhecimentos e para a interação do aluno surdo matriculado em classes inclusivas utilizando-se, para tanto, dos dados presentes em trabalhos publicados em periódicos da base de dados: Google Acadêmico.

Essa investigação foi delineada a partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a técnica da revisão sistemática da literatura para a composição e análise do *corpus*, sendo este trabalho considerado apenas uma primeira etapa da pesquisa. Trata-se, portanto, de um estudo com objetivo exploratório, contendo dados analisados qualitativamente.

A discussão oriunda desses estudos está dividida em duas seções seguintes as considerações iniciais, a saber: a inclusão do surdo na sala de aula e discussões sobre práticas de letramento para a construção de conhecimentos desse estudante.

2 Metodologia

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura, que, para Rother (2007) é uma pesquisa que busca responder uma questão específica e se baseia em procedimentos específicos para a coleta e análise dos dados presentes no estudo. A revisão segue sete passos: 1) formulação da indagação que motiva a pesquisa; 2) localização dos estudos; 3) avaliação crítica dos estudos; 4) coleta de dados; 5) análise e apresentação dos dados; 6) interpretação dos dados; 7) aprimoramento da revisão. No entanto, como o presente trabalho utiliza apenas uma única base de dados, pode ser caracterizado como um esboço da revisão sistemática ou primeira etapa, visto que se complementa com outros artigos que estão sendo produzidos.

A pesquisa em tela busca responder a seguinte questão: Quais caminhos são apontados por pesquisadores que publicam em periódicos sobre as práticas de letramento no processo educacional do aluno surdo em classes inclusivas? Para isso, foi realizada uma busca, no dia 15 de março de 2020, utilizando as palavras-chave: letramento surdo, educação inclusiva e aluno surdo como critérios de refinamento por trabalhos publicados em periódicos da base de dados: Google Acadêmico.

Na busca de pesquisas que apresentassem reflexões pertinentes e estratégias acerca da temática, foram acessados cerca de dez textos do Google Acadêmico. No entanto, foram excluídos no total, quatro trabalhos que não tratavam a problemática de maneira significativa em relação à temática escolhida para o presente artigo conforme observamos no Quadro 1.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Quadro 1 – Trabalhos que compõem o *corpus* da investigação.

Ano	Autor(es)	Título	Base de dados
2018	Elma Felipe de Araújo Ferreira da Silva; Silvia Letícia Araújo Oliveira	As práticas de letramento para alunos surdos na educação básica.	Google Acadêmico
2013	Humberto Bueno Gonçalves; Priscila Soares Vidal Festa	Metodologia do professor no ensino de alunos surdos	Google Acadêmico
2009	Patrícia Paula Schelp	Letramento e alunos surdos: Práticas pedagógicas em escola inclusiva	Google Acadêmico
2011	Reija Aparecida de Oliveira, Elaine da Silva	O processo de alfabetização e letramento do surdo	Google Acadêmico
2009	Sueli Fernandes; Laura Ceretta Moreira	Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para	Google Acadêmico

		surdos: reflexões e encaminhamentos	
1998	Sueli de Fátima Fernandes	Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?	Google Acadêmico

Fonte: Próprios autores.

Os trabalhos excluídos apresentavam de modo escasso e superficial práticas de letramento em sala de aula inclusiva. A análise dos textos desses autores nos permitiram elencar quatro pontos relevantes para a educação de surdos: o conhecimento sobre a organização da educação especial; o uso de métodos, técnicas e recursos que exploram linguagens verbais e não verbais no ensino de surdos; a relevância da mediação linguística promovida pelo Tradutor Intérprete da Libras e a opção por uma avaliação que analise o progresso do estudante em detrimento de uso de um instrumento pontual, como a prova.

A seguir, abordaremos os temas ora apresentados em um único texto que busca sintetizar as nossas impressões sobre a educação de surdos no que se refere ao uso da Libras e Língua Portuguesa na perspectiva do letramento.

3 A inclusão do surdo na sala de aula

Como ressaltamos anteriormente, a presente pesquisa manifesta interesse na área educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem do aluno surdo em classes inclusivas, com o objetivo de compreender o que os estudiosos apresentam sobre as práticas de letramento que ocorrem nesse ambiente.

A Educação Inclusiva surgiu como uma prática que exige das escolas brasileiras um olhar atencioso para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2015). Para isto, faz-se necessário a modificação das percepções e a organização dos espaços e dos serviços das escolas regulares que buscam promover a inclusão dos seus alunos. Além disso, é necessária a realização de práticas pedagógicas por professores capacitados, para desenvolverem um trabalho que possibilite a todos os educandos (que apresentem necessidades educacionais ou não), a participação e integração concreta no meio social.

Acreditamos que essa mudança nas atividades educacionais é essencial para que possamos refletir e fomentar o desenvolvimento social dos surdos. Isso porque, nos dias de hoje, ainda nos deparamos com discursos que remontam as ideias provenientes da antiguidade. Sobre isso, Ribeiro e Santo (2009, p. 123), explica que:

Os gregos acreditavam que os surdos eram privados de toda possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral porque confundiam a habilidade de falar com voz, com a inteligência desta pessoa, embora a palavra “fala” esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não ao simples ato de emitir sons articulados.

Ao analisarmos essa afirmação, compreendemos que as pessoas que nasciam surdas eram impossibilitadas de ter acesso à educação. Isso ocorria por serem consideradas como incapazes intelectualmente e, portanto, de participar, opinar e atuar socialmente como os outros cidadãos. Logo, isso gerou consequências sociais, pois, ao passo que o surdo se deparou com entraves para a participação social, a sociedade ouvinte foi privada de desenvolver práticas de letramento, na perspectiva inclusiva, que favorecessem a inserção desses indivíduos nas práticas sociais do mundo letrado.

A organização de Políticas Públicas voltadas para a inserção das pessoas com deficiência na escola regular foi assegurada, efetivamente, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, no âmbito educacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esses documentos, por sua vez, foram delineados a partir de discussões mundiais sintetizadas em documentos nos quais o Brasil é signatário, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que apresentam orientações para a promoção de sistemas educacionais inclusivos.

Conforme destaca o Art. 5º da atual LDB, a Educação Especial é compreendida como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996). A Educação Inclusiva, por sua vez, configura-se como um modelo de escola que pressupõe a adoção de práticas que atendam às diferentes Necessidades Educacionais Especiais dos estudantes. Assim, a Educação Inclusiva recebe o suporte de recursos físicos, humanos e materiais previstos para a Educação Especial de maneira a efetivar a educação como direito de todos.

Sendo assim, as instituições de ensino devem oferecer essa modalidade de ensino caso sejam realizadas matrículas de alunos público alvo da educação especial, pois esses espaços educacionais são responsáveis por possibilitarem o processo de aprendizagem, independente da condição física, social ou intelectual do educando. Nesse intuito, frisamos que não basta haver a inserção do estudante na sala de aula, deve-se haver preparo por parte do educador que deverá utilizar-se de critérios sérios de avaliação e acompanhamento adequado às características e ao ritmo de desenvolvimento do estudante.

Em julho de 2021 foi aprovada pela lei 14.191 (BRASIL, 2021), a inserção da educação bilíngue para surdos como parte integrante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), contudo, afirmamos que os estudos ora elencados ainda seguem nas normativas anteriores à essa legislação. Outrossim, precisamos considerar que entre a aprovação e a organização escolar para a oferta da educação bilíngue é necessário considerar o tempo necessário para a organização de espaços, para a contratação de profissionais e a realização de práticas educacionais que atendam a especificidade desse formato educativo.

Quando o aluno surdo é matriculado na sala de aula regular com os colegas ouvintes e recebe o suporte necessário para a aprendizagem, ele tem a oportunidade de ser reconhecido como um ser humano que tem potencial para a aprendizagem desde que sejam oferecidos os recursos adequados ao seu desenvolvimento. Entre esses serviços destacamos o Tradutor Intérprete de Libras para realizar a mediação linguística entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2010); e o Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial que visa favorecer a participação e o aprendizado do estudante na classe regular (BRASIL, 2011).

De acordo com o Inciso 2º, do Art. 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular." (BRASIL, 1996). Nessa lógica, é preciso que as escolas proporcionem a inserção dos educandos que apresentam necessidades educacionais específicas, assim como invistam na capacitação dos profissionais de maneira a disponibilizar, conforme orienta os Incisos I e III, do Art. 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns." (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, os professores precisam de uma formação adequada para trabalhar com esses alunos para que, a partir dela, eles possam realizar atividades que favoreçam a construção de saberes pelos educandos, haja vista que, sem tais conhecimentos/habilidades o educador pode gerar no aluno surdo a ideia de insuficiência, deixando-o constrangido e inseguro, podendo causar até mesmo desistência da matrícula no ensino regular.

Em síntese, o direito à Educação Inclusiva pública e de qualidade é garantido ao alunado desde a educação infantil até o ensino superior, tendo em vista que, conforme determina a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, essa "[...] modalidade de educação escolar perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior" (BRASIL, 2008, p. 11). Isso é reafirmado no Art 5º, do Decreto 10.502/2020 ao afirmar as características do atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação "Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandam a oferta de serviços e recursos da educação especial". (BRASIL, 2020).

Desse modo, a legislação brasileira garante a esses educandos, oportunidades de aprendizagem condizentes com suas necessidades educacionais específicas, portanto, ancora-se no princípio que nenhum aluno deve ser deixado para trás no percurso do seu desenvolvimento. Dessa maneira, assim como a criança tem direito a um ensino pautado em currículos adaptados para que ela consiga aprender o conteúdo, o aluno universitário também desfrutará desses mesmos direitos.

À vista disso, Botelho (2005) assevera que em muitos casos, os próprios educadores, quando se vêem em situações que não conseguem adequar o ensino às necessidades dos estudantes surdos, acobertam as dificuldades apresentadas por esses alunos. Em outras palavras, apesar de não observarem os avanços necessários e a aprendizagem efetiva desses educandos, os promovem a outros níveis de escolaridade que não correspondem com a aprendizagem adquirida.

Por esse ângulo, compreende-se que a melhoria para o ensino inclusivo para o surdo em sala de aula comum é possível quando são desenvolvidas práticas curriculares que visam atender as demandas e necessidades do alunado. Para tanto, a educação bilíngue, pautada no ensino da Libras como primeira língua do surdo e na aquisição da Língua Portuguesa como uma segunda língua (possibilitando a leitura e a escrita) deve ser implementada nas classes regulares

e em outros espaços de educação de surdos como a escola especial e a classe especial previstos no atual PNEE. De acordo com Fernandes (2008, p. 22):

O bilinguismo é uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade (social) ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua, é o conhecimento e uso regular de duas ou mais línguas.

Por meio da aquisição desses sistemas comunicativos e das práticas de letramento que envolvem cada língua, o surdo amplia as possibilidades de se constituir como um cidadão participativo, atuando e realizando nas diversas práticas sociais da sociedade.

Dando continuidade ao estudo, na próxima seção serão elencadas propostas que intencionam o enriquecimento da prática pedagógica, tornando possível a inclusão e a construção de conhecimentos por parte do educando surdo.

3.1 Práticas de letramento para a construção de conhecimentos do aluno surdo

De acordo com Magda Soares (2012), a palavra letramento, no seu sentido etimológico, significa ensinar a ler e a escrever, ou seja, trata-se do processo de aquisição do código alfabético, envolvendo habilidades com a leitura e a escrita. Portanto, ser letrado, não diz respeito e nem se liga propriamente à aquisição do código linguístico, mas aos conhecimentos adquiridos a partir das vivências, de acordo com o contexto situacional, cultural e social em que o indivíduo está inserido.

Em outras palavras, Ribeiro e Santo (2009) abordam uma distinção mais precisa entre o alfabetizar e o letrar, discutindo essa questão na perspectiva do aluno surdo. Em princípio, esclarecem que o processo de alfabetização oportuniza ao educando a possibilidade de reconhecimento das letras e seus sons, levando-o a entender que estas são empregadas para formar palavras e conseqüentemente, frases e textos. No entanto, adverte que se tratando do educando surdo, o processo denominado letramento pressupõe objetivos diferenciados, levando em consideração a responsabilidade do professor em relacionar o ensino da leitura e da escrita de uma segunda língua, às diversas práticas sociais.

Na visão de Silva e Oliveira (2018) a inclusão do aluno surdo no meio social é mediada pelo letramento, pois, com acesso à leitura e a escrita, esse estudante desenvolve o pensamento e insere-se em práticas que o permitem agir nos diferentes espaços sociais. Assim, além dos

conhecimentos adquiridos nessas interações, o aprendizado da língua e do uso desse sistema linguístico nos eventos de letramento permitem ao surdo compreender os seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade.

Todavia, é necessário discutir que os educandos surdos precisam do suporte da Libras que é a sua primeira língua para atribuir sentido às palavras, ou seja, esse processo precisa ocorrer, primeiramente, por meio da visualidade. Nessa lógica, Beberian (2006) citado por Fernandes (2008, p. 132) afirma que:

Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominado esse processo de alfabetização. Em contrapartida as práticas de letramento nos dariam subsídios para discutir o processo das escritas [...].

Como explica Fernandes (2008) a aquisição da Língua Portuguesa exige do aluno um processo cognitivo complexo. Em função disso, o profissional da educação precisa saber que os surdos, inicialmente, precisam se apropriar da Libras tendo em vista que, por meio dessa língua, eles podem expressar os seus desejos, necessidades e sentimentos e, consecutivamente, realizar as atividades propostas pelo professor para aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Fernandes (1998, p. 2) afirma que:

A língua de sinais é uma língua natural com organizações em todos os níveis gramaticais, prestando às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio da visão, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial.

Diante do exposto, a Língua Brasileira de Sinais atende às necessidades da pessoa surda pois é adequada às suas condições biológicas de aquisição de uma língua natural e possibilita a interação com outros usuários desse sistema de comunicação. Desse modo, essa língua pode garantir a evolução global do surdo sem a necessidade de aprendizado da Língua Portuguesa, tendo em vista que, por meio dela é possível a interação entre a comunidade surda, possibilitando a comunicação, a participação e a interação do surdo com o mundo em que vive.

Diante dessa explanação, é notável a importância da revisão quanto às práticas pedagógicas proporcionadas na escola inclusiva, tendo em vista que ela deve considerar as inúmeras diferenças que o alunado apresenta. Nessa lógica, Rosa (2008, p. 197) propõe que:

Na visão inclusiva, será também necessária a revisão do papel da avaliação, não cabendo mais o caráter classificatório, através de notas, provas, que deverá ser substituído por diagnósticos contínuos e qualitativos, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos.

Neste sentido, percebemos que o método avaliativo utilizado pelo professor também precisa de ajustes de modo que o ensino possa se distanciar do método tradicional no qual o professor aplica exames (LUCKESI, 2018). O educador mediador precisa realizar as avaliações de maneira que o permita identificar os avanços dos seus alunos e não apenas em um único momento, por exemplo, por intermédio da prova escrita aplicada a cada período, mas por diferentes instrumentos nos quais os estudantes possam expressar múltiplas habilidades.

Segundo as palavras de Schelp (2009) tanto o desempenho escolar, quanto o social só podem ser desenvolvidos se forem privilegiados, no ambiente escolar, os aspectos linguísticos e culturais do aluno surdo. A autora esclarece que também é essencial a presença de um Tradutor Intérprete de Libras nas escolas, mas relata que, na realidade, há muitos espaços escolares nos quais, por falta desses profissionais especializados, os professores precisam aprender a Libras para que possam possibilitar um ensino de qualidade ao surdo.

Conforme argumenta Gonçalves e Festa (2013), o Tradutor Intérprete de Libras na sala comum funciona como um canal comunicativo, ou seja, permite a comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte que não adquiriu a Libras. Nesse sentido, é válido ressaltar que ele não ocupa o lugar do educador, ao contrário, deve assumir o seu papel que é o de mediar a comunicação. Além disso, a partir de suas traduções, esse profissional proporciona o compartilhamento de conhecimentos gerais entre aqueles que apresentam línguas e culturas diferenciadas.

Outrossim, também é importante que o bilinguismo norteie as práticas do educador na classe inclusiva, porque somente através dele a língua de sinais é contemplada e a compreensão do conteúdo pelo aluno surdo ocorre. No ponto de vista de Gonçalves e Festa (2013), é por intermédio da educação bilíngue que ocorre o desenvolvimento cognitivo-linguístico do aluno surdo, considerando-se que no contexto educacional inclusivo, o bilinguismo é o método mais adequado para se obter uma aprendizagem de qualidade por parte do educando com surdez.

Diante dessas reflexões, é considerável a necessidade de adequação das escolas, posto que somente nelas, pode-se haver essa ação mediadora do ensino de Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como validam Fernandes e Moreira (2009, p. 227):

Por conta dessa especificidade, o espaço escolar amplia sua finalidade primeira de garantir acesso à educação formal, estendendo-a para os domínios da educação linguística das crianças surdas, suprimindo (e, por vezes, substituindo) a lacuna deixada pela família (ouvinte) na promoção de um ambiente favorável à apropriação da linguagem.

Diante do exposto pelas autoras, identificamos a escola como um espaço singular para o letramento do surdo. Nesse sentido, é essencial compreender os recursos necessários para a promoção de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento desse estudante. Para tanto, nesse processo, é fundamental que exista a presença de professores, que realizem atividades que envolvam tanto a Libras como a Língua Portuguesa, possibilitando conforto linguístico ao educando.

Conforme afirmam Oliveira e Silva (2011), o professor deve criar um ambiente educacional com inúmeros estímulos (visuais, interativos e cognitivos) situados em práticas de letramento múltiplas, envolvendo diversas habilidades necessárias à comunicação. É relevante explicar que quanto mais cedo a criança tiver esse contato com profissionais qualificados a exercerem essa função, mais fácil e proveitoso será o seu processo de aprendizagem.

Para ocorrer um processo de letramento relevante com o aluno surdo, Oliveira e Silva (2011), sugerem que os professores trabalhem com metodologias que abranjam tanto a linguagem verbal como a não-verbal, apresentando situações que envolvam resoluções de problemas que sejam entendidos e externalizados pelos alunos, principalmente através da comunicação visual (língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímica, desenho, escrita, etc.) para que assim haja maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos.

Ainda de acordo com Oliveira e Silva (2011), a prática do letramento na educação de surdo deve propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento em Libras, como primeira língua e com atividades que permitam o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua.

Portanto, diante dessas considerações, percebemos que a educação inclusiva pressupõe ao professor, a busca por outros métodos e, assim, possibilita ao aluno surdo a mesma oportunidade de aprendizagem que oferecida aos ouvintes, evidenciando à sociedade que é essencial o trabalho com práticas de ensino diversificadas, que viabilizem letramentos múltiplos. Através dessas vivências, é relevante que possamos construir práticas letradas que permitam a participação de pessoas com necessidades diferentes às interações cotidianas.

Considerações finais

O presente trabalho buscou elucidar e refletir acerca do ensino dos alunos surdos em sala de aula inclusiva, apresentando estratégias que se destinam a visibilizar os alunos que apresentam uma diferença linguística.

Nessa óptica, considerando os incontáveis desafios vividos pelos educandos surdos no espaço escolar, as reflexões contidas neste artigo têm por intuito enfatizar a importância da educação bilíngue para surdos, ressaltando a relevância em se trabalhar com a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita.

Portanto, em virtude disso, podemos afirmar a importância da educação inclusiva no processo educacional dos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, haja vista que é através dela que os mesmos podem se integrar à escola sem discriminação. Através dessa possibilidade, esses estudantes terão oportunidade de vivenciar práticas de ensino inclusivo, que é garantido por lei, e que pressupõe uma organização da escola que a permita ser, um lugar de aprendizagem independente de gênero, cor, posição social ou condição.

Dessa forma, é importante frisar o papel do uso de atividades propostas a partir de práticas de letramento em todo o processo de inclusão e ensino do aluno surdo, pois através dessas práticas letradas o estudante pode ter subsídios para interagir com as demais pessoas e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Em função disso, é necessário que o docente selecione metodologias e conteúdos significativos para o educando, fazendo com que ele se sinta incluído, favorecendo o desenvolvimento cognitivo-linguístico adequado.

Ademais, destacamos que para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo significativo e efetivo, faz-se preciso que o professor esteja em constante observação das necessidades da turma e, a partir disso, busque a formação continuada para que ele possa se apropriar do conhecimento necessário para desempenhar a sua função. Caso contrário, implicará de forma negativa na aprendizagem do aluno, fazendo com que o estudante tenha ainda mais dificuldades e obstáculos na aquisição de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o educador deve utilizar de técnicas, recursos (humanos e materiais) e de um processo avaliativo adequado, que possibilitem práticas pedagógicas diferenciadas e distantes do ensino tradicional. Nesse contexto, consideramos que tais métodos aliados às práticas de letramento, resultarão em saltos significativos na construção de conhecimentos pelo educando surdo.

Em síntese, embora ocorra no Brasil a existência de leis que visam melhorias educacionais, é evidenciado ainda nos dias atuais um ensino defasado quando se fala em inclusão. Além disso, é preciso superar o trabalho com a escrita e leitura voltadas para o processo de mera decodificação e inserir, nessas atividades, as práticas de letramento.

Por esse motivo, salientamos a importância da escola inclusiva, objetivando o desenvolvimento da cidadania em todos os educandos, que apresentam necessidades educacionais ou não. Compreende-se que o ambiente escolar deve contemplar as práticas pedagógicas atreladas ao letramento, na pretensão de possibilitar às pessoas surdas a realização de atividades sociais em diferentes contextos, ao mesmo tempo que traz para a sociedade, através da vivência dos demais estudantes, um olhar mais compreensivo e humanitário a respeito das diferenças entre todos que a constitui.

Diante dessas reflexões, concluímos que é necessário um tratamento igualitário e solidário a todos os indivíduos, com vista a modificar o meio social e a estimular a compreensão que apesar das inúmeras diferenças existentes entre as pessoas – e, conseqüentemente, nos estudantes - os direitos de acesso ao conhecimento são iguais. Dada a relevância de um trabalho docente que estimule a participação e a interação dos discentes é relevante que práticas com esse objetivo se façam presente em todas as escolas.

Referências

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.319*, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 14.191*, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em: 19 ago. 2021.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=0lZdtUAT41cC&oi=fnd&pg=PA9&dq=info:tn9pEJInfx8J:scholar.google.com/&ots=Hdc dZdEWua&sig=9n3klqJoVYpK_Ybuu5vYFATiSRI#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 11 ago. 2020.

FERNANDES, S. *Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?* Dissertação - (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24321> Acesso em: 11 ago. 2020.

FERNANDES, S. *Apostila do Curso de Pós-graduação Educação Bilíngue para Surdos*. Paraná: Ipê, 2008.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial* (UFSM), v. 22, p. 225-236, 2009.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*. Dezembro, 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 13 ago. /2020.

LUCKESI, C. C. *A avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas: o que aprendi em cinquenta anos de vínculos com esse tema.* São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOAN, M. T. É. *Educação Inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, R. A. de; SILVA, E. da. O processo de alfabetização e letramento do surdo. *Trama*, Paraná, v. 7, n. 14, p. 69-80, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/5785>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RIBEIRO, M. de F. C.; SANTO, W. F. E. Libras: língua materna do surdo brasileiro. In: ROSA, S. P. da S.; DELOU, C. M. C.; OLIVEIRA, E. da S. G. *Educação Inclusiva*. Curitiba: IESDE Brasil s/a, 2009. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/003898222f85e37f1ad6c> Acesso em 11 ago 2020.

RIBEIRO, M. de F. C.; SANTO, W. F. E. Letramento e Surdez. In: ROSA, S. P. da S.; DELOU, C. M. C.; OLIVEIRA, E. da S. G. *Educação Inclusiva*. Curitiba: IESDE Brasil s/a, 2009. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/003898222f85e37f1ad6c> Acesso em 11 ago. 2020.

ROSA, S. P. da S. A prática educativa: um dos caminhos para a inclusão. In: ROSA, S. P. da S.; DELOU, C. M. C.; OLIVEIRA, E. da S. G. *Educação Inclusiva*. Curitiba: IESDE Brasil s/a, 2009. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/003898222f85e37f1ad6c> Acesso em: 11 ago. 2020.

Nacional de Línguas e Linguagens

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, São Paulo, Apr./June, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso&tng=pt. Acesso em: 23 maio 2021.

SCHELP, P. P. Letramento e alunos surdos: Práticas pedagógicas em escola inclusiva. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. *Anais [...]*. Curitiba: UCPR, 2009. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVA, E. F. de A. F. da; OLIVEIRA, S. L. A. As práticas de letramento para alunos surdos na educação básica. *Ensino de Línguas, Literatura e Línguas de Sinais: perspectivas teóricas e políticas educacionais*, São Luís, v. 9, Edição Especial, p. 322-332, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/10208/5943>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

A relação entre a Libras e a Língua Portuguesa: caminhos para o desenvolvimento de multiletramentos dos alunos surdos

Rosilda M. A. S. dos Santos¹
Michelle Mélo Gurjão Roldão²
Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti³

RESUMO

Considerando que a aquisição da Libras como primeira língua do surdo proporciona melhores condições para aprendizagem de novas línguas, destacamos, nesta pesquisa, a sua relevância a fim de melhorar o multiletramento na Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Nesse sentido, o objetivo geral é analisar a contribuição da Libras no processo de multiletramento da Língua Portuguesa escrita por surdos e nos apoiamos teoricamente em orientações dos aspectos relacionados ao multiletramento, a mediação da Libras e as especificidades da aprendizagem dos surdos através dos seguintes autores Rojo (2015), Quadros (2005, 2019), Lodi, Melo e Fernandes (2015), Alves e Cavalcanti (2019), Macedo, Cerqueira e Lira (2019), Nogueira (2016), Nóbrega, Cavalcanti e Caiado (2015), Fraga (2017) e Ferreira (2019), entre outros. Assim, adotamos metodologicamente a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, uma vez que interpretamos dados e obras na perspectiva do multiletramento para surdo, usando como critérios de inclusão a seleção de artigos completos que abordam o tema focalizado. Os resultados revelam que a Libras é relevante para o desenvolvimento de diferentes práticas de letramentos em Língua Portuguesa com estudantes surdos. No entanto, um dos maiores desafios é fazer com que a escola possa proporcionar um ensino de qualidade, mediado pela Libras, investindo em práticas ativas que levem em conta as especificidades desse grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramento; Libras; Língua Portuguesa; Surdo.

1 Introdução

Educar na perspectiva inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas alinhadas a atualizados modos de aprender, isso quer dizer que se considera a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho. No contexto da educação do surdo, Lacerda (2006) notifica que a situação é bastante preocupante, porque pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior sinalizam que um número significativo de surdos foi escolarizado, mas apresenta muitas fragilidades no desempenho, principalmente em relação aos alunos ouvintes, e

¹ Autora, Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora dos cursos de Letras e Pedagogia da FAESC- Faculdades da Escada. E-mail: rosilda.2021800131@unicap.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4042-7204>

² Coautora, Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora assistente II da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. E-mail: michelle.melo@professor.ufcg.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-5703>

³ Orientadora, Doutora em Salud y Familia, Universidade Católica de Pernambuco, E-mail: wanildamaria@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2785-5554>

isso evidencia a inadequação do sistema de ensino, expondo a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Sob este prisma, pensamos que as defasagens identificadas na escolarização das crianças surdas exigem elaboração de propostas educacionais que atendam às suas necessidades, facilitando o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (LACERDA, 2006). Dessa forma, acreditamos que o bilinguismo seja uma proposta muito pertinente, pois é uma “questão social que envolve a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua” (LODI, 2013, p. 49). Acreditamos, fundamentados em Lodi (ibid), que o bilinguismo pode contribuir para a minimização das dificuldades existentes, principalmente, junto a pedagogia do multiletramento, que segundo Rojo (2012) diz respeito ao uso de novas práticas educativas que envolvam novas ferramentas, além da escrita manual e impressa, utiliza-se de áudio, vídeo, edição, diagramação, etc.

Nesse caso, o Grupo de Nova Londres⁴ em 1996, expôs que a escola tem a necessidade de envolver novos letramentos emergentes na sociedade atual, devido às novas TICS (Tecnologias da Informação e da Comunicação), incluindo, nos currículos, a grande variedade de culturas já existentes na sala de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. Em outras palavras, este tipo de pedagogia abrange o multiculturalismo e a multiplicidade de linguagens/multissemoses, ou seja, uma prática que tem como ferramenta didática o texto multimodal, composto por múltiplas semioses, como imagens, palavras, sons, tátil, gestual e espacial, dentro outros aspectos relacionados às características dos novos meios de informação e comunicação (ROJO, 2015).

Este estudo, nesse contexto, teve como objetivo geral analisar a contribuição da Libras no processo de multiletramento da Língua Portuguesa escrita por surdos. Assim, sinalizamos como questão problematizadora a importância de se trabalhar Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos na perspectiva de multiletramento e a motivação da pesquisa surgiu a partir do contato com alunos surdos de escolas inclusivas e bilíngues, e as constatações de barreiras e dificuldades desses alunos em relação ao uso e aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como a importância da Libras e da inserção de práticas de multiletramentos durante esse processo.

⁴ Grupo de pesquisadores dos letramentos de Nova Londres que publicou um manifesto intitulado “Uma Pedagogia do Multiletramentos-desenhando futuros sociais”.

Para isso, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, interpretando dados e obras na perspectiva do multiletramento para alunos com surdez, em bases eletrônicas de dados, como portal de periódicos da Capes e Scielo, além de livros e outras publicações, usando como critérios de inclusão a seleção de artigos completos que abordam o tema focalizado.

Com o propósito de esclarecermos a organização deste estudo, iniciamos com a contextualização sobre o tema da pesquisa nesta introdução. Em seguida, na fundamentação teórica, estruturamos em alguns pontos: a Libras e a Língua Portuguesa como L2 no contexto do surdo; os multiletramentos no contexto da educação do surdo e a formação do professor e a educação do surdo. Posteriormente, discorremos sobre desafios e possibilidades no processo de multiletramento da L2 escrita por surdos encontrados na literatura analisada. Por fim, trazemos nossas considerações finais inerentes a esta pesquisa.

2 Fundamentação teórica

2.1 A Libras como L1⁵ e a Língua Portuguesa como L2⁶ no contexto educacional do surdo

Comênio, o pensador considerado o pai da didática moderna, afrontou o sistema medieval, ficou conhecido por sua famosa associação à didática a arte de ensinar tudo a todos e foi o primeiro grande nome da moderna história da educação a considerar a inteligência e os sentimentos da criança, ou melhor, falar sobre uma instituição de ensino que respeita o aluno como gente, enxergando sua capacidade de aprender, suas habilidades e limites, refletindo sobre novas concepções de ensino (BOLLIS, 2015). A história da educação brasileira do surdo notifica que estudar era privilégio de poucos, logo muito excludente, pois a educação era insuficiente para atender à demanda, além de ser privada, porque o critério usado para assistir a essa parcela da população só atendia a uma minoria (MAZZOTTA, 1996; SOARES, 1999; JANUZZI, 2017).

Entendemos, pois, que a democratização da escola foi um passo muito relevante para se iniciar a mudança no cenário educacional e conformizar com o que Comênio defendia,

⁵ Doravante primeira língua

⁶ Doravante segunda língua

entretanto, as professoras Martins e Lisbão (2019) sublinham que, no Brasil, há inúmeras discussões políticas envolvendo a educação de pessoas com surdez, devido às controvérsias no fazer educacional de surdos. As autoras (ibid.) acentuam que os movimentos da “educação para todos” e das propostas advindas pela “Declaração de Salamanca” repercutiram na filosofia inclusiva, que visava à garantia do ingresso e permanência das pessoas com deficiência em escolas comuns, pois, se para algumas deficiências esta proposta trouxe vantagens, para o surdo, desencadeou polêmicas e, dentre elas, está o fato de a escola inclusiva parecer algo favorável, mas há contestações mencionadas pela comunidade surda, por conta das diferenças linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes, pois os métodos de ensinar, ou seja, as práticas pedagógicas não podem ser iguais às dos ouvintes.

Junto a isto, encontramos, no século XX, alguns fatos que o nomeiam como o século da educação devido à ampliação das escolas públicas com salas de Educação Especial. A ideia era oferecer uma educação respeitando as limitações desse aluno e usando em sala de aula intervenções didático-pedagógicas específicas que atenuassem a segregação e a exclusão social. Aliás, esse período pode ser considerado também como a era da inclusão, uma vez que foi em 1994, que o termo inclusão foi oficializado na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais (SALES, 2012).

Observamos, nesse sentido, que apesar de haver avanço na educação do surdo, os passos são lentos, porque os entraves permanecem obstaculizando sua ascendência educacional em pleno século XXI. Entre os obstáculos, sinalizam-se questões de aquisição de linguagem, o Português como L2, uma vez que “independentemente do modelo adotado pelas redes de ensino, há um problema comum a todos eles: o ensino da língua portuguesa como segunda língua” (LODI, 2013, p.167). Há alunos surdos sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento escolar aquém do esperado (LACERDA, 2006).

Considerando que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como L2 requer saberes específicos do professor, visto que há diferenças significativas entre ensinar essa língua como L1 e como L2, o professor de português deve dar importância às especificidades linguísticas nas produções de textos desses alunos (BARROS, CALIXTO e NEGREIROS, 2018). Entendemos, nesse contexto, a relevância do professor ser bilíngue e utilizar no chão da sala de aula, metodologias específicas que contemplem a aprendizagem desta comunidade, favorecendo à aquisição da L2 por meio da L1, respeitando suas particularidades. Lacerda,

Santos e Caetano (2021) grifam que é imprescindível que a sala de aula possibilite estabelecer relação com o que esse aluno vive e contextualizar socialmente os conteúdos trabalhados para tornar a aprendizagem mais significativa.

Nessa conjuntura, sinalizamos a importância da Libras para aquisição da LP2, pois interagir através da Língua de Sinais favorece a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, além de viabilizar a base linguística para a aprendizagem de qualquer outra língua (SILVA, 2008). A Libras facilita a formação de um sujeito surdo crítico, formadores de opinião, bons leitores e profissionais (LODI, 2003). Dessa forma, considerando a língua como forma ou processo de interação, enxergamos que é por meio dela, nas práticas de linguagens, que o ser humano se envolve nas interações e age no contexto social.

No entanto, chamamos atenção mais uma vez para o fato de que o professor ter domínio das duas línguas, Libras L1 e Português L2, ou seja, ser bilíngue, não basta. É necessário usar metodologia adequada para apoiar o que se explica, incidindo, assim, na necessidade de uma formação de professores com qualidade orientando-o a planejar uma aula visualmente clara, que facilite a atuação do intérprete (se o professor não for bilíngue) e compreensão do aluno, com ações didáticas adequadas à sua realidade (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2021). Por isso, enfatizamos que quando se ressignificam as ações pedagógicas contemplando as particularidades dessa parcela populacional, está contribuindo para a inclusão desses alunos.

Ressaltamos, por esta razão, que incluir é garantir o pleno acesso à educação, ao mercado de trabalho e demais esferas sociais de todas as pessoas com deficiência, oportunizando aprender em uma sala de aula a fim de exercer sua cidadania conscientes de seu potencial e entrar efetivamente no mercado de trabalho (SILVA E PANAROTTO, 2014). Nesse caso, reiteramos que o caminho mais profícuo para o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos seja a educação bilíngue e sabendo que este tipo de educação envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional, Quadros e Schmiedt (2006) dizem que as diversificadas maneiras de oferecer uma educação bilíngue a uma criança dependem de decisões político-pedagógicas.

A título de esclarecimento, ao se escolher este tipo de educação, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, outrossim, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.

Com o olhar voltado à pedagogia, a escola vai pensar de que maneira estas línguas estarão acessíveis aos alunos, como eles desenvolverão as demais atividades escolares. Isto quer dizer que para o processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais, impõe mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos QUADROS e SCHMIEDT (2006). Portanto, grifamos que a Libras L1 e a Língua Portuguesa como L2, no contexto educacional do surdo, complementam-se, ou seja, a L1 contribui para que haja construção de conhecimento e como bem disse Quadros (2005) uma língua não subtrai a outra.

2.2 Os multiletramentos no contexto da educação do surdo

Para iniciarmos esta argumentação, consideramos interessante falarmos brevemente sobre as propostas educacionais do surdo que foram fundamentadas em diferentes modelos, tais como: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, porque a sua história educacional conta com registros que desconsideravam totalmente suas particularidades linguísticas, sociais, culturais, dentro outros e assim se intensificando a exclusão social. Nesse sentido, Pereira (2014, p.144) destaca que “O ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo”.

No que se refere ao oralismo, Soares (1999) esclarece que é o processo pelo qual se intenciona capacitar o surdo para a compreensão e produção da linguagem oral e parte do princípio de que a pessoa surda, mesmo sem ter o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral. A título de esclarecimento, esta perspectiva enxergava a surdez como uma deficiência que deveria ser minimizada pela estimulação auditiva, ou seja, para a criança se comunicar bem, é necessário que ela oralize (GOLDFELD, 2002).

Martins e Lisbão (2019) destacam que as práticas educativas eram voltadas para estratégias de ensino da oralidade, desconsiderando outros conhecimentos que deveriam construir na escola, isto significa que a linguagem falada era a principal forma de comunicação dos surdos e preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral da criança, mas a história mostra que a língua oral não deu conta de todas as necessidades do surdo surgindo, então, a filosofia da comunicação total (LACERDA, 1998).

Em se tratando da Comunicação Total, Góes (1996) esclarece que o fracasso educacional do oralismo com os surdos possibilitou que outra proposta de ensino fosse defendida, o uso dos sinais, só que agora esse uso era com vários recursos linguísticos, como: a língua de sinais; linguagem oral, códigos manuais, entre outros. O objetivo era facilitar a integração do surdo com o meio, com o ouvinte e ajudá-lo em seu bom desenvolvimento psicolinguístico.

Stewart (1993, p. 118) diz que este modelo de ensino "é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas", isto é, todos os recursos usados favoreciam a comunicação com as pessoas surdas. Entretanto, tem pontos positivos e negativos, porque vê o surdo diferente do oralismo, já que não era com um olhar patológico, de ordem médica, mas sim como uma pessoa, além disso, mesmo usando os sinais, não considerava a língua de sinais nem a cultura surda, e o aluno surdo permaneceu com problemas na aprendizagem, porque não atingiu o pleno desenvolvimento (GOLDFELD, 2002).

Lacerda (1998) registra que paralela a essa proposta, estudos se aprofundaram na Língua de Sinais, que por sua vez surgiram alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. Na verdade, a origem do Bilinguismo nasceu do descontentamento do surdo com a proibição da língua de sinais. Esta orientação postulou que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual e Goldfeld (2002) enfatiza para esta filosofia, os surdos não precisam almejar uma vida semelhante ao ouvinte, eles podem aceitar e assumir sua surdez com cultura e língua próprias.

Destacamos, nesse momento, que o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por instituições educacionais que adotam a acessibilidade ao surdo através de duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, nas modalidades oral e/ou escrita. O Bilinguismo é contra alguns aspectos dos outros dois modelos de educação, por exemplo, considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda, defende um espaço efetivo para a língua de sinais na escola e argumenta que cada uma dessas línguas deve manter suas características próprias, recomendando que duas línguas sejam ensinadas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário (LACERDA, 1998).

Depois de discutirmos sobre estes modelos da história educacional do surdo, consideramos valioso registrar que é um tema bastante preocupante, porque a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável e, em vista disso, o sistema de

ensino é lacunar, por isso é imperativo que haja medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno destas pessoas, isto é, propostas de uma política educacional inclusiva que contemple esta comunidade respeitando suas particularidades (LACERDA, 2006).

Grifamos, sob esta ótica, a urgente necessidade de discutirmos sobre a importância do multiletramento na educação do surdo, pois acreditamos que seja fundamental para a sua aprendizagem numa situação formal de ensino, ou seja, este grupo social tem uma forma peculiar de acessar o mundo e significá-lo, principalmente, pelas experiências visuais. Então, o processo do ensino e aprendizagem de uma língua espaço-visual deve ser concatenado aos debates sobre letramento visual e refletir sobre o multiletramento de alunos surdos exige pensarmos na função da linguagem e no elo com suas práticas sociais, pois isso é “trazer para o primeiro plano os discursos sobre o próprio fazer dos participantes das pesquisas que [...] frequentemente têm suas vozes silenciadas e suas concepções invisibilizadas” (KLEIMAN, 2015, p. 22).

Subentendemos, por este ângulo, que o trabalho escolar multilíngue com o surdo pode dar retorno expressivo ao seu processo de aprendizagem, pois está relacionado à mistura de linguagens e semioses, isso quer dizer que a construção de significados envolve a interação da palavra escrita com as imagens, com os vídeos, os sons, as cores, a diagramação, etc. como defendido por Dionísio (2011) ao discutir sobre a multimodalidade, destacando que quando se fala ou escreve um texto usando, no mínimo, duas linguagens: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e sorrisos, palavras e animações, está se produzindo um texto multimodal.

Sublinhamos, pois, que é imprescindível pensarmos nos multiletramentos nas aulas de Português como L2 para surdos e, inclusive, Nogueira (2016) sugere que esta prática de ensino, dotada de complexidade das relações entre sujeitos e recursos semióticos e linguísticos, amplia oportunidades para que os aspectos culturais e identitários surdos sejam contemplados. Destacamos, portanto, que as novas práticas de letramento trazem à tona a hibridização cultural de produção de textos constituídos por diferentes linguagens.

Dessa maneira, ressaltamos a importância da escola rever suas práticas de ensino e se apropriar dos multiletramentos em suas ações pedagógicas, porque, assim, pode formar alunos construtores de sentido, competentes nos multiletramentos, capazes de compreender e produzir textos, usando ferramentas digitais com propriedade e participando efetivamente das atividades propostas em sala de aula, pois a formação do aluno envolve muito mais do que a língua usada por ele (NOGUEIRA, 2016).

2.3 A formação do professor e a educação do surdo

De acordo com Araújo e Ribeiro (2018) inúmeras pesquisas têm revelado que a maioria das dificuldades enfrentadas pelos surdos na apropriação do português escrito é derivada de lacunas na educação, não de limitações dessas pessoas (SKLIAR, 1999; SOUZA, GÓES, 2013; QUADROS, 2005). As autoras (idem) citam entre os problemas, a configuração precária das escolas inclusivas para atenderem às necessidades dessa comunidade que recebem e esta precariedade costuma ser desenhada com fragilidades na formação do professor e pela falta, para os surdos, de oportunidades de apropriação e vivência da Libras no ambiente escolar, entre outras questões.

Nesse contexto, inferimos que o fazer pedagógico nas aulas do aluno surdo é um assunto que precisa estar em pauta para favorecer reflexões e ampliar o conhecimento do profissional que tanto contribui para o crescimento dessas pessoas. Lacerda, Santos e Caetano (2021, p. 185) destacam que “[s]er professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”. Esta colocação nos faz pensar no fazer educativo com este aluno, porque há metodologias inapropriadas interferindo em sua efetiva aprendizagem e vários estudiosos assinalam a necessidade de se rever as práticas de sala de aula, como: Lodi (2012), Lacerda (2021) Street (2014), entre outros.

Este cenário favorece ao entendimento de que a formação do professor, seja inicial ou continuada, tem um papel fundamental na aprendizagem das pessoas com surdez, na verdade, Araújo e Ribeiro (2018) enfatizam que é considerada ponto nevrálgico, porque o desconhecimento dos princípios da Libras, da educação bilíngue para surdos e de estratégias de ensino de segunda língua de segunda modalidade fragilizam o desenvolvimento de um trabalho relevante com surdos.

Este ponto de vista não é individual, alguns pesquisadores pensam assim e percebemos isso na fala de Marques (2017) ao pontuar significativamente que devemos compreender a formação inicial como proposta de condições de um trabalho docente consciente, melhor dizendo, o professor em formação tem necessidade não só de teoria, mas também da prática para que haja construção do conhecimento com significado e, dessa maneira, eles serão preparados para enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem. Assim, Saviani

(2010) ratifica ao expor que a formação de professores deveria garantir o fortalecimento cultural permitindo-lhes atingir uma intensa consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico capacitando-os à realização de uma prática pedagógica coerente.

Importante ressaltarmos, nesse sentido, que a formação de professores para o ensino dos surdos não é “a salvação” dos processos educativos nem tampouco um efeito placebo, basta observarmos os problemas decorrentes da configuração político-educacional da inclusão no Brasil, para percebermos quais processos relevantes impedem resoluções. Esta advertência se dá em razão da ideia distorcida de que o professor é um agente educacional superlativo, com capacidade de usar subterfúgios para evitar problemas socioeducacionais derivados de décadas de políticas questionáveis e de investimentos insignificantes (ARAÚJO e RIBEIRO, 2018).

Ainda parafraseando Araújo e Ribeiro (2018), evidenciamos que seja pertinente refletirmos sobre a formação precária apontada como mais um entrave à melhoria da qualidade da educação brasileira do surdo. Concebemos que há entendimento, no discurso oficial dos Referenciais para formação de professores, de que para haver avanço na qualidade da educação, a formação de professores, independente do nível de ensino, tem relação direta (BRASIL, 1998). Entretanto, o documento oficial desconsidera os diversos e complexos fatores que determinam a baixa qualidade do ensino, atribuindo à formação limitada dos professores o encargo das fragilidades educacionais do aluno, sinalizando a falta de qualificação do professor como uma das causas mais importantes do insucesso escolar (ARAÚJO e RIBEIRO, 2018).

Sob este ângulo, entendemos, baseado em Marques (2017), Quadros (2006) Tardif (2011), que a formação do professor precisa ser contínua, independente das lacunas identificadas na formação inicial, e para isso, é papel do poder público Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), oferecer cursos de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas, e providenciar escolas com professores conhecedores da singularidade linguística dessa parcela populacional e professores para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos (BRASIL, 2005). Aliás, o conhecimento é progressivo e sistematizado perspectivando inovar, vencer os desafios, por isso faz-se necessário enxergar a educação como inclusão, fundamentada nas concepções de direitos humanos, pois educação é um direito de todos, com garantia de acesso e permanência nas escolas (MARQUES, 2017)

Tardif (2011) frisa que o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais, pois o que era verdadeiro, útil e bom ontem, pode não

ser mais hoje. Quer dizer, entendemos que um dos papéis da formação continuada é contribuir para minimizar as dificuldades e fragilidades sentidas pelo professor em sala de aula. O saber do professor não é um conjunto de conteúdos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente. Enfim, no contexto da surdez, salientamos que estes profissionais precisam de orientação didática-pedagógica contínua para atingir os objetivos propostos nos discursos oficiais (BRASIL, 1998; 2010).

3 Resultados e discussões

3.1 Desafios encontrados no multiletramento da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos: o que as pesquisas revelam

A educação dos surdos é um tema que paulatinamente fomenta discussões e atualmente há um número significativo de pesquisas, as quais foram e continuam respaldadas na lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05, relacionadas à oficialização da Libras, sendo esta língua reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda. Segundo Lodi (2013), os alunos surdos em escolas inclusivas⁷ se encontram em desvantagem dos outros alunos, visto que muitos desafios e barreiras são impostas a esses alunos diante de processos de aprendizagens de conteúdos por meio de uma língua que não tem acesso natural, ou seja, a língua oral. Nesse sentido, as autoras Alves e Cavalcante (2019), assim como Nogueira (2016), pontuam a necessidade de práticas de ensino bilíngue respeitando as especificidades linguísticas dos surdos, considerando uma educação pautada na Libras como L1 do aluno surdo, proporcionando interações em sala de aula e a língua portuguesa como L2, na modalidade escrita, em situações concretas da vivência desses discentes em processo de interlocução e que deve ser adquirida também na escola. Corroborando com as autoras anteriores, Macedo, Cerqueira e Lira (2019) identificam a relevância e importância da aquisição da L1, a Libras, para assegurar o desenvolvimento linguístico do surdo e, deste modo, promover a aquisição da L2, especificamente o Português para os surdos brasileiros.

⁷ Escolas inclusivas - escolas que possuem na mesma sala de aula alunos ouvintes e alunos surdos (Alves e Cavalcanti, 2019).

Com base nos dados trazidos ao longo dos textos analisados, é perceptível que o contato tardio das crianças surdas com a língua de sinais dificulta o desenvolvimento oportuno da língua portuguesa como L2, uma vez que essas crianças não têm a oportunidade de se apropriar da sua língua natural nos anos iniciais essenciais para o processo de aquisição da linguagem e, desta forma, não têm uma base em sua língua, dificultando a aprendizagem de uma segunda língua. Este contato tardio com a língua de sinais advém de diversos fatores e uma dessas questões se refere ao desconhecimento dos pais ouvintes em relação a esta língua, pois 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, impedindo, geralmente, o contato com um ambiente linguístico favorável para a aquisição de sua L1, a Libras. Assim, interações com outras pessoas surdas por meio da Libras habitualmente acontecem no ambiente escolar.

Nesse sentido, Quadros apud Nóbrega, Cavalcanti e Caiado (2015, p. 48) esclarecem que “os alunos surdos têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-aluno surdo. Eles encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente por acaso”. Corroborando com a autora anterior, Alves e Cavalcanti (2019) afirmam que ao se pensar nos alunos surdos surgem indagações referentes aos seus conhecimentos diante da sua primeira língua, a Libras e suas interferências na aquisição da língua portuguesa.

Desta forma, esse contato tardio com a Libras acarreta diversos efeitos, dentre eles dificuldade de desenvolver habilidade de leitura e escrita. Assim, a aquisição da Libras para crianças surdas desde tenra idade irá garantir o acesso à comunicação plena, a sua cultura e representará a base para a aprendizagem da L2 e a inserção dos surdos nas inúmeras práticas de multiletramento (NÓBREGA; CAVALCANTI; CAÍADO, 2015).

Diante dos diferentes níveis de contato e conhecimentos linguísticos na sua L1, os estudos de Nogueira (2016), Nóbrega, Cavalcanti e Caiado (2015) revelam que a inserção dos alunos surdos no exercício do multiletramento deverá considerar as diversas trajetórias referentes à constituição linguística e cultural desses indivíduos. Desta forma, Rojo (2012) aponta que a instituição de ensino deve atentar a essas múltiplas trajetórias, valorizando as diferentes formas de comunicação e produção de significados dos alunos surdos.

Por esse motivo, torna-se essencial compreendermos as especificidades linguísticas desses discentes durante seu processo de ensino e de aprendizagem para que, desta maneira, a escola e os alunos possam superar os desafios que são postos frente a essa realidade. Nesse caminho, Nogueira (2016) em seu artigo aponta que o processo de formação desses discentes,

construtores de sentidos, deverá proporcionar a capacitação no ato de ler, compreender e produzir os textos, tornando-se competentes nos multiletramentos e, assim, a escola deverá fornecer ao alunado condições favoráveis para o desenvolvimento dessa prática de ensino e aprendizagem, bem como agregar a participações que condizem com as experiências deles.

Todavia, a maioria dos alunos surdos, como já exposto, apresenta grande déficit de apropriação da Libras e sequer detém conhecimentos sobre a estrutura de sua própria língua natural, acarretando prejuízos na sua aprendizagem e também sobremaneira nos processos de multiletramentos em que são submetidos, durante a aprendizagem da língua portuguesa. Exatamente por isso, são muitos os desafios que envolvem a formação de alunos surdos construtores de sentidos, competentes nos multiletramentos.

Outro ponto desafiador, identificado nas pesquisas da temática proposta nesse estudo, revela que o ensino da Língua portuguesa, extremamente importante no multiletramento do surdo, não é ensinado por meio de estratégias de ensino apropriadas para uma segunda língua, pois, muitas escolas utilizam metodologias de primeira língua para o ensino aos surdos. Confirmando essas percepções sobre o ensino do Português, Fraga (2019) evidencia em sua pesquisa que o ensino é realizado de forma descontextualizada, com atividades de produções textuais sem enfatizar as particularidades intrínsecas à escrita textual (por quê?; como?; para quem?), sem utilizar aspectos visuais, sem adaptação dos textos, indicando a manutenção de características de uma herança grafocêntrica e assim representando a supremacia do ouvinte em relação ao surdo.

Por conseguinte, percebe-se que vários desafios impedem o pleno desenvolvimento da língua portuguesa por alunos surdos e o próprio país (Brasil) mantém uma postura monolíngue não incentivando a aprendizagens de outras línguas, apesar de existirem muitas línguas faladas em nosso território.

3.2 As possibilidades do ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos por meio dos multiletramentos: propostas e percursos alcançados

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) representa um dos caminhos trilhados por alunos surdos durante a aprendizagem da Língua Portuguesa e que favorece o multiletramento desses alunos, perceptível principalmente em curso de modalidade a

distância que tem como principais ferramentas o uso de computadores e web. Nesse sentido, Rojo e Moura sinalizam que,

diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital por sua própria natureza 'tradutora' de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discurso etc.). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Diante desta perspectiva, observamos o uso de diversas ferramentas tecnológicas e a relação entre língua(gem) e letramentos, que a língua na modalidade escrita suscita novas possibilidades de letramentos e, assim, favorece a multiplicidade semiótica e cultural (NÓBREGA; CAVALCANTI; CAIADO, 2015). Concordando com as premissas relatadas pelas autoras, Nogueira (2016) reitera que um dos caminhos possíveis para repensar a educação de surdos e as práticas escolares seriam por meio da utilização das ferramentas tecnológicas propiciando o trabalho de produção textual relacionado a interações entre textos, imagens, sons e outras semioses e agregar ao próprio uso aos ambientes digitais que os alunos surdos já estão acostumados a utilizar na vida diária, porém focando na construção de significados durante a aprendizagem da língua portuguesa e estimulando o engajamento e participação dos alunos durante as aulas, também fora do ambiente escolar e ficando evidente que o texto escrito é apenas um dos muitos recursos existentes.

Ainda pontuando o uso desses instrumentos, Fraga (2019), destaca o fato de que o emprego de computadores, da internet e redes sociais permite a operacionalização das múltiplas linguagens/modalidades (linguagem verbal e não-verbal, imagens estáticas ou em movimento e sons), possibilitando aos surdos a apreensão das informações de forma aumentada e acompanhadas de recursos visuais e assim, permitindo novas significações das práticas de (multi)letramento, requerendo do aluno novas habilidades com as linguagens.

Além dessas questões, a autora sinaliza outro recurso importante: a utilização de salas de recursos multifuncionais, no tocante a escolas inclusivas, as quais têm como função de proporcionar multiletramentos para os alunos surdos por meio de jogos pedagógicos; aula expositiva por meio da Libras; uso de textos impressos acompanhados de imagens; uso de computador e da Internet visando favorecer a aprendizagem da língua portuguesa.

Contemplando esta aprendizagem, podemos observar o acesso a gêneros discursivos diversos, como meio de ampliar o conhecimento desses alunos, confirmados na pesquisa realizada por Macedo, Cerqueira e Lira (2019), pois os autores pontuam a necessidade do contato dos surdos com materiais escritos e com a diversidade de gêneros textuais, possibilitando a ampliação do léxico mental, apoiado no input visual e assim consolidar a aquisição da ortografia e do conteúdo semântico. Corroborando com os autores citados, Fraga (2019), identifica na sua pesquisa que este uso permite interações que se materializam em diálogos, servindo de instrumento de ações sociocomunicativas e o professor poderá dispor de materiais diversos para ilustrar as aulas de língua portuguesa, como por exemplo, o uso de cartões de visita, panfletos, capas de revistas, dentre outros gêneros.

Por fim, destacamos na pesquisa de Nóbrega, Cavalcanti e Caiado (2015), a questão de que a prática do multiletramento dos surdos em relação à Língua Portuguesa na modalidade escrita pode ser otimizada por meio das zonas fronteiriças das duas culturas referentes à surda e a ouvinte, a primeira pautada nos aspectos visuais e a segunda no sonoro e esse contato acontece pela linguagem sonora/corporal e pelas mídias sonoras/imagéticas. Entretanto, para que estes caminhos sejam percorridos, a Libras deve ser valorizada nesse ensino, permeando contribuições no processo de multiletramento da Língua Portuguesa escrita por surdos.

Considerações Finais

Os resultados revelam que para se trabalhar com as práticas de multiletramentos em língua portuguesa para alunos surdos é necessário investir em produções textuais com diferentes modos semióticos (verbal, imagético, gestual, espacial), além de destacar a importância da Libras durante todo esse processo de ensino e aprendizagem dessa segunda língua. Também demonstram a possibilidade do uso de ferramentas tecnológicas, o acesso a gêneros discursivos diversos bem como o ensino do Português baseados em metodologias de uma segunda língua. Outro ponto inerente que favorece à aprendizagem dessa língua são as interações que contemplem a relação das duas culturas envolvidas nessa dinâmica de aprendizagem, ou seja, a cultura surda e a ouvinte.

No entanto, um dos maiores desafios é fazer com que a escola possa proporcionar um ensino de qualidade, mediado pela Libras, investindo em práticas ativas que levem em conta as especificidades desse grupo. A Libras não deverá ser um instrumento de mediação, mas deve

ser inserida por meio de divulgação da língua para que surdos e ouvintes entendam questões relacionadas as suas características linguísticas e as estratégias metodológicas com o estilo de linguagem visual.

Presumimos, assim, que o ensino da língua portuguesa para alunos surdos emanam novos mecanismos para ensinar e aprender e que por meio de recursos multissemióticos novos caminhos de aprendizagem podem ser contemplados para um ensino mais efetivo para esses alunos e esse processo necessita de maiores reflexões por parte da equipe escolar a fim de avaliar constantemente se as ações empreendidas estão em conformidade com a proposta de ensino.

Referências

ALVES, S. M. de L.; CAVALCANTI, W. M. A. Implicações sobre a aquisição da língua portuguesa por surdos: algumas reflexões sobre o ensino da escrita. *Revista diálogos*, Cuiabá, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: [<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/issue/view/434>]. Acesso em: 02 jun. 2021.

ARAÚJO, L. C.; RIBEIRO, M. C. M. de A. *Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação*. In: *Fórum linguístico*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018, p. 3124 – 3135.

BARROS, A. L. de E. C. de; CALIXTO, H. R. da S.; NEGREIROS, K. A. de. *Libras em diálogo: interfaces com o ensino*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>]. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. In: Diário Oficial da União de 23 de dez. de 2005, Brasília, p. 28. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm]. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. ISBN 978-

85-60331-28-4. Disponível em: [<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-cartilha-de-marcos-politico-legais-da-educacao-especial-mec/>]. Acesso em: 03 ago. 2021.

DIONISIO, A. P. *Gêneros textuais e multimodalidade*. 2011. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. KARWOSKI, A. M. et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FRAGA, M. B. S. *Eventos e Práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro*. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens-PPGCEL Vitória da Conquista, 2017.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. de. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v.22, n. 36, 2015. Disponível em: [<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/17045>]. Acesso em: 19 jun. 2021.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Campinas- SP, 2001. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>]. Acesso em: 19 jul. 2021.

LACERDA, C. B. F. de. A Inclusão Escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>]. Acesso em: 13 jul. 2021.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. *Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos*. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (org). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e Educação de surdos. São Paulo: EduFSCar, 2021.

LODI, A. C. B. *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LODI, A. C. B. (2013). *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05*. Educação E Pesquisa, 39(1), 49-63. Disponível em: [\[https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004\]](https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004). Acesso em: 14 jul. 2021.

MARQUES, M. da L. *A formação do professor para educação de surdos*. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

MARTINS, V. R. de O.; LISBÃO, S. L. *Libras no contexto educacional*. In: LACERDA, C. B.F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. *Libras: aspectos fundamentais*. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

NOGUEIRA, A. *Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição*. In: Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. V. 4, N. 1. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 1220 – 1229.

NÓBREGA, A. M. Z. P. C. da; CAVALCANTI, W. M. A.; CAIADO, R. V. R. *Libras, prá que te quero? A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras*. 2015. 131 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

PEREIRA, M. C. da C. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. *Educar em Revista*, Curitiba: Brasil, Edição Especial, n.2, 2014. Disponível em: [\[https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSiy/?format=pdf&lang=pt\]](https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSiy/?format=pdf&lang=pt). Acesso: 10 jul. 2021.

QUADROS, R. M. de. *O 'Bí' em bilinguismo na Educação de Surdos*. In: FERNANDES, E. (organizadora). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. *Hipermodernidade, Multiletramento e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

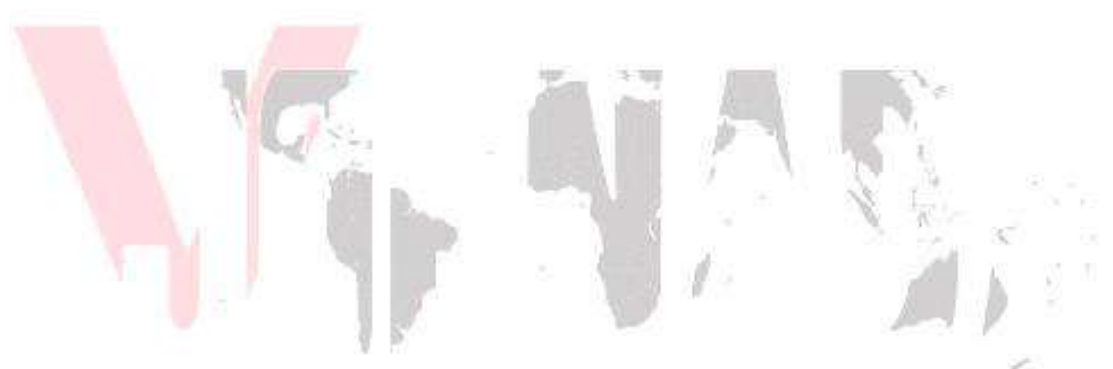
SACKS, O. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SILVA, J. P. da; PANAROTTO, J. A. Inclusão no Contexto Atual. In: *SEGET-XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. 2014, p. 01 - 17.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STEWART, D. A. *Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas*. In: MOURA, M.C. et al. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. 12, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens




**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 14 - ANÁLISE DE
PRÁTICAS DE LINGUAGENS A PARTIR
DE PERSPECTIVAS INTERACIONAIS DA
LINGUÍSTICA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Um panorama da Linguística Textual no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe

Débora Mendes dos Santos Alves (UFS)¹

Lucas Pazoline da Silva Ferreira (UFS)²

RESUMO

A Linguística Textual tem sua história marcada por diferentes fases e modelos teóricos. Por meio de uma interface interdisciplinar, esse campo de estudo possui como objeto o texto em sua complexidade linguística e extralinguística. Partindo dessa pluralidade epistêmica, buscamos identificar quais são as principais características dos estudos em Linguística Textual na Universidade Federal de Sergipe, publicados nos primeiros dez anos de atuação do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFS. Inicialmente, traçamos uma breve história das ideias na Linguística Textual, especialmente através dos trabalhos de Conte (1977), Koch (1997, 2015, 2018), Fávero e Koch (2000) e Marcuschi (2012). Em seguida, selecionamos as dissertações vinculadas à Linguística Textual entre o período de 2010 e 2019, bem como os volumes da coleção "Linguística & Literatura: confluências e desafios", organizada com textos de alunos e docentes do PPGL/UFS. Nossas análises foram direcionadas ao exame de objetos, objetivos, metodologias e os principais referenciais teóricos utilizados nos estudos em questão. Os resultados dessa investigação evidenciam que, entre as características dos estudos em Linguística Textual desenvolvidos na UFS, há destaque para a referência como objeto central de estudos qualitativos, consolidados por uma abordagem sociocognitiva, interacionista e discursiva, cujas análises são realizadas através de *corpora* constituídos, predominantemente, com texto escrito. Todavia, estudos com foco em aspectos argumentativos, discursivos e relacionados à fala, com ou sem abordagem quantitativa complementar, também são identificados, embora em menor recorrência.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual; Dissertação; UFS; Referência.

1 Introdução

Os desdobramentos da Linguística no século XX se manifestam desde a aquisição de um estatuto científico autônomo, propiciado especialmente pelos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1916), até o surgimento e consolidação de vários campos de estudo da linguagem, com suas diferentes formas de conceber a língua/linguagem. Entre esses campos, destacamos a Linguística Textual (LT), "ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo" (KOCH, 2018, p.11). Desse modo, essa disciplina permite o conhecimento dos diversos princípios que compõem um texto, considerado nos últimos anos como um "lugar de interação" ou "evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos" (CAVALCANTE, 2018, p. 20).

¹ Graduanda em Letras Português (UFS) e pesquisadora do Grupo de Estudos Filológicos em Sergipe (GEFES). debmendesufs@gmail.com

² Doutor em Linguística (UFPE/Paris VIII), professor de Língua Portuguesa e Linguística (UFS/SEED). prof.lucas pazoline@gmail.com

Desde o seu surgimento, segundo Koch (1997) e Bentes (2006), a Linguística Textual passou por diferentes fases de desenvolvimento e se inspirou em diferentes modelos teóricos, bem como estabeleceu interfaces com diversas áreas. Trata-se de uma disciplina que, no início, inclinava-se a enfatizar aspectos gramaticais e certa autonomia dos elementos linguísticos que compunham um dado artefato, e que atualmente se interessa por aspectos relacionados à produção, à recepção e à interpretação de textos em diversas instâncias sociais e em diversos contextos comunicacionais, sob uma ótica sociocognitiva e interacionista. Enfim, a LT se estabelece interdisciplinar pelo fato de lidar com a complexidade dos fatores linguísticos e extralinguísticos, fruto das intersecções cognitivas, sociais, históricas, políticas, entre outras.

Diante desse quadro, buscamos identificar quais são as principais características dos estudos em Linguística Textual na Universidade Federal de Sergipe (UFS), particularmente através do mapeamento dos trabalhos desenvolvidos e publicados pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFS entre 2010 e 2019³. Especificamente, examinamos objetos, objetivos, metodologias e os principais referenciais teóricos utilizados nas dissertações, bem como comparamos esses dados com uma análise da coleção “Linguística & Literatura: confluências e desafios”, organizada com textos de alunos e docentes do PPGL-UFS.

Assim, pretendemos identificar um breve panorama da história das ideias da LT na UFS. Vale ressaltar que esta pesquisa está vinculada a um projeto maior, que pretende analisar diferentes elementos da produção científica do PPGL-UFS. Portanto, apresentaremos aqui os resultados obtidos a partir da análise do nosso recorte.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

2 Breve histórico sobre a Linguística Textual

Antes de avançarmos para as análises das atuais pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Textual, é essencial conhecer um pouco sobre sua trajetória para que, assim, possamos entender suas manifestações teóricas ao longo do tempo, especialmente na contemporaneidade. De início, cumpre destacar que a LT foi desenvolvida na Alemanha na década de 1960, baseando-se nos pressupostos teóricos da *Textlinguistik* e da *Textgrammatik* (ADAM, 2008). De acordo com Fávero e Koch (2000, p.11), o termo “Linguística Textual” tem sua

³ Embora possua um programa de doutorado ativo, o PPGL-UFS ainda não possuía tese defendida e publicada até o momento da coleta de dados deste estudo. De qualquer forma, devido ao nosso recorte (os primeiros 10 anos), as teses não fariam parte das análises aqui apresentadas.

origem em Coseriu (1955), mas seu sentido atual foi empregado pela primeira vez por Weinrich (1966).

De acordo com Conte (1977), Koch (1997) e Marcuschi (2012), podemos evidenciar alguns momentos distintos no desenvolvimento da Linguística Textual, dedicados, respectivamente, à “análise transfrástica”, às gramáticas textuais e às teorias do texto. Embora alguns teóricos defendam certa ordem cronológica (cf. KOCH, 1997), as mudanças de enfoque entre teorias da frase e do texto podem ser vistas não como eventos isolados em um dado momento, mas simultâneos.

Três grandes momentos podem ser observados na sua evolução: inicialmente a pesquisa atém-se aos estudos das relações interfrasais e transfrasais; num segundo momento, surge a gramática textual, demonstrando que o falante é dotado de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes; no terceiro momento, surge a linguística do texto, propriamente dita, preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos. (MARCUSCHI, 2012, p. 12)

Na perspectiva das análises transfrásticas, observa-se forte influência de teóricos como Harald Weinrich (1966), Roland Harweg (1968) e outros interessados em transcender os limites da frase, valorizando, sobretudo, o estudo de vínculos interfrásticos (elementos coesivos). Segundo Koch (1997), podemos destacar a referenciação (anáfora), a correlação de tempos verbais, o uso de conectores interfrasais, uso de artigos, relação semântica entre frases sem conectivo, entre outros.

Tentou-se, então, encontrar regras para o encadeamento de sentenças, a partir dos métodos até então utilizados na análise sentencial, procurando ampliá-los para dar conta de pares ou sequências maiores de frases. Passou-se, assim, a observar, no nível interfrasal - ou transfrástico - uma série de fatos já estudados no nível sentencial - questões relativas, como vimos, à correferência, à conexão entre orações, à relação tópico/comentário, entre outros. (KOCH, 1997, p. 68)

Entretanto, os avanços nos estudos levaram os pesquisadores a observar que os elementos coesivos por si não conseguem assegurar uma “unidade textual”, sendo necessário considerar que a construção de sentidos parte também dos conhecimentos do falante. Desse modo, a perspectiva que, grosso modo, concebia o texto como uma lista de frases, perde espaço para a iniciativa e construção de gramáticas que buscam enfatizar essa ideia de “unidade própria” do texto.

Na perspectiva das gramáticas textuais, o método de estudo ascendente (da frase para o texto) é abandonado em prol de uma abordagem que coloca o texto como objeto central dos estudos, ou seja, a unidade formal mais alta da hierarquia, por meio da qual pode-se analisar e classificar as unidades menores. Nessa abordagem, uma gramática textual em uma dada língua comporta regras que determinariam as estruturas possíveis da unidade textual. Além disso, essas regras superam a concepção de texto como simples soma de frases, de modo a agregar uma competência textual dos falantes, ou seja, uma capacidade específica para a compreender e produzir textos, semelhante à gramática gerativa da sentença, de Chomsky.

Por outro lado, como a perspectiva das gramáticas textuais não priorizava discussões acerca do funcionamento e produção textual em situações reais de interação, os estudos em LT direcionaram seus esforços para a construção das “teorias do texto”. Nessa abordagem, o texto passa a ser estudado de modo a considerar aspectos linguísticos e extralinguísticos, e, assim, passa-se a considerar a noção de textualidade, estabelecida por Beaugrande e Dressler (1981). Esse momento da LT envolve considerar o funcionamento da língua (sistema em uso real efetivo) e do texto (processo), distante de uma centralidade em um sistema formal abstrato dotado de regras subjacentes.

A LT tem percorrido um longo caminho até os dias atuais e muito se tem discutido em torno das diferentes concepções de texto/discurso e dos fatores que o influenciam, sobretudo, na sua confecção, funcionamento, organicidade e compreensão. Com o avanço das teorias do texto, a LT passou a enfatizar abordagens de ordem sociocognitiva, interacionista e discursiva (cf. VAN DIJK, 2008; KOCH, 2015; CAVALCANTE 2018).

[...] a Linguística Textual vem se tornando, cada vez mais, um domínio multi-e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem. (KOCH, 2018, p. 164)

Na atualidade, a LT continua a considerar a construção dos sentidos como determinada pela linguagem em uso, sendo que “o texto emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 58). Diante disso, buscamos verificar alguns caminhos percorridos por essa vertente da Linguística de modo a identificar sua pertinência hoje nos estudos da linguagem.

3 Apontamentos metodológicos: procedimentos de coleta e análise

Nesta seção, descrevemos as etapas para a constituição do *corpus* da nossa pesquisa, bem como os procedimentos analíticos utilizados para cumprirmos nosso objetivo. Em primeiro lugar, por estar vinculada a um projeto maior de análise da produção científica do PPGL-UFS, utilizamos os *corpora* já constituídos através da catalogação das dissertações defendidas entre 2010 e 2019⁴, na qual há uma amostra de 158 (cento e cinquenta e oito) textos da área “Linguística”. A partir desse material coletado, selecionamos uma amostra restrita equivalente às dissertações que explicitamente se estabelecem no âmbito da Linguística Textual ou que enfatizavam suas categorias de análise. Assim, identificamos 15 (quinze) dissertações vinculadas a LT (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Dissertações inseridas na Linguística Textual

ANO	TÍTULO
2011	Um desafio para a leitura do virtual: a influência do uso da internet sobre a produção de textos acadêmicos pelos estudantes do curso de Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
2011	O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos: foco no vestibular 2011 da UFS
2011	Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
2012	Ensino contextualizado de Língua Portuguesa “os padrões de beleza” – Sequência didática para o 9º ano do Ensino Fundamental
2013	As anáforas indiretas e a espontaneidade na produção textual dos aprendizes da educação profissionalizante.
2014	Bons tempos aqueles: implicações na expansão do campo dêitico
2015	Influências da produção textual científica na formação de estudantes universitários
2015	Caracterização de rezas populares no município de Itabaiana-SE: uma análise sociodiscursiva
2015	O acordo retórico e a construção textual da persuasão: o discurso político
2015	Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira (PLE): a tessitura textual por formas remissivas lexicais
2016	Estratégias de referenciação: o encapsulamento anafórico como um processo de reelaboração de objetos de discurso no gênero editorial
2016	O papel da metáfora discursiva na construção argumentativa do gênero petição inicial.
2017	O meme digital: construção de objetos de discurso em textos multimodais
2018	Referenciação e intertextualidade: diálogos possíveis entre textos distintos na recategorização de um mesmo objeto de discurso
2019	Marcas de hesitação na fala de crianças com autismo: construção de sentidos sob o paradigma textual interativo

Fonte: próprios autores

⁴ No momento da coleta de dados, as dissertações defendidas em 2020 ainda não constavam em sua totalidade no site do programa ou na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFS. Em raras exceções, também não encontramos alguns textos mais antigos nas bases digitais. Além disso, não havia possibilidade de ir ao acervo físico, que se encontra fechado, seguindo protocolos de contenção para COVID-19. Para esses casos, foram utilizados textos oriundos das respectivas dissertações, como resumos de apresentação ou artigos.

Além das dissertações, analisamos a coletânea “Linguística & Literatura: confluências e desafios”, organizada por professores vinculados à Pós-Graduação em Letras, cujos trabalhos envolvem diferentes filiações teóricas. A obra, produto da elaboração de pesquisas realizadas por alunos e docentes, é dividida em cinco volumes com oito capítulos cada, e busca dar visibilidade ao fazer científico do PPGL-UFS no meio acadêmico e social.

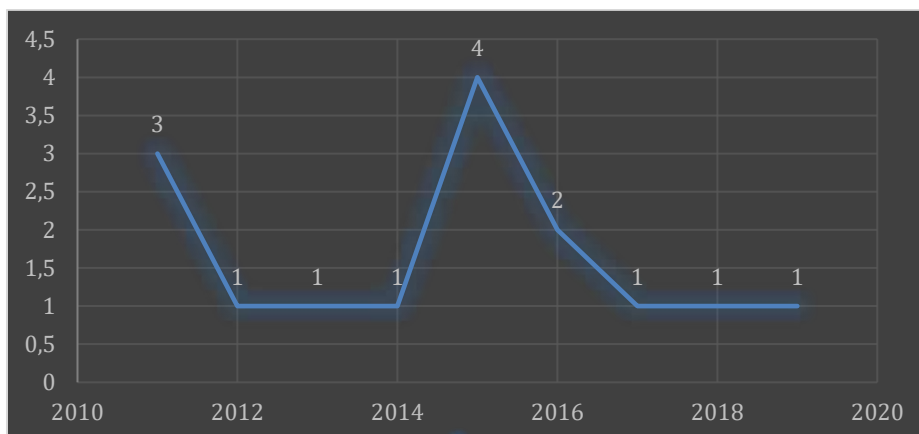
De modo mais específico, cada volume é fragmentado em dois blocos: o primeiro reúne trabalhos voltados para questões linguísticas e o segundo para questões literárias. Após o exame do material, como critério para a coleta dos dados, selecionamos as pesquisas que dialogam com a Linguística Textual, de modo a identificar as principais linhas de estudo dessa área na Universidade Federal de Sergipe. Após a seleção e identificação dos trabalhos, foram analisados seus conceitos e suas temáticas principais por ordem de distribuição na coletânea.

Enfim, com as dissertações e capítulos selecionados, adotamos uma abordagem descritiva a partir da qual comparamos e organizamos informações epistemológicas relacionadas à fundamentação, à metodologia e a outras características das produções científicas do PPGL na área da LT. Na próxima seção, apresentamos as análises e discussões dos materiais supracitados.

4 Estudos em Linguística Textual no PPGL-UFS

O Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe foi inaugurado em março de 2008 com seu curso *stricto sensu* de Mestrado. No seu quarto ano de atuação, ocorreu a primeira publicação de uma dissertação direcionada às teorias do texto, intitulada “Um desafio para a leitura do virtual: a influência do uso da internet sobre a produção de textos acadêmicos pelos estudantes do curso de Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe”. Embora não tenha deixado explícita sua vinculação à Linguística de Texto, a pesquisa de autoria de Tânia Regina Barbosa de Sousa, sob orientação da Dra. Lilian Cristina Monteiro França, propõe uma análise do processamento textual através de aspectos coesivos e de coerência.

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações em Linguística Textual por ano de publicação



Fonte: Próprios autores

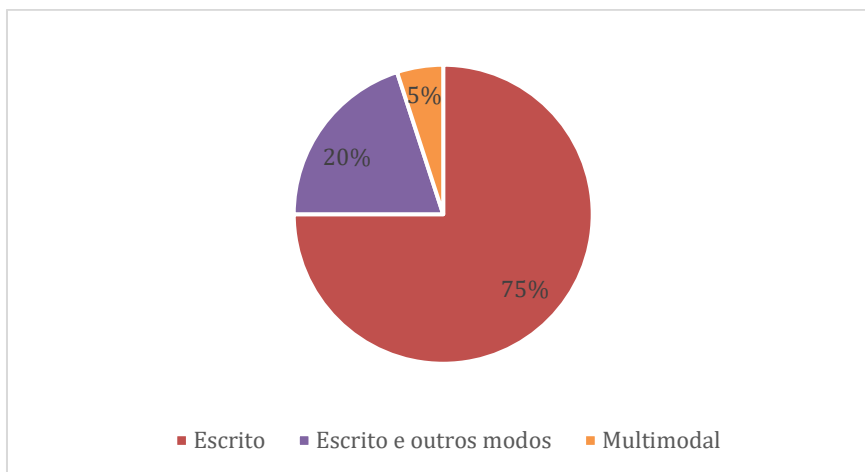
O Gráfico 1 mostra que, entre 2011 e 2019, a Linguística Textual se apresenta com uma frequência de 1,5 de trabalhos por ano, sendo que em 2015 houve o maior número de defesas na área de LT no período analisado. Atualmente, a manutenção desse quadro tem sido influenciada diretamente pelas pesquisas desenvolvidas e orientadas pela Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima⁵, que se estabelece enquanto um dos principais nomes da LT no PPGL/UFS.

Ao analisar os objetos de estudo das dissertações selecionadas, observamos que a referência é o principal foco das pesquisas em LT no PPGL/UFS, com 60% das dissertações (nove textos) destacando essa noção no centro das análises. Todavia, estudos sobre aspectos argumentativos, discursivos e relacionados à fala também são identificados, embora em menor recorrência.

Em termos metodológicos, ainda que uma abordagem qualitativa seja inerente à maioria dos estudos em LT, entre as 15 dissertações analisadas, 4 (quatro) pesquisas recorreram a uma análise quantitativa complementar. Além disso, conforme o Gráfico 2, abaixo, os *corpora* desses trabalhos são constituídos predominantemente por texto escrito (75%), sendo esta a principal modalidade analisada, seguida por um *corpus* híbrido (20%), em que há texto escrito e em outras modalidades, ou por um *corpus* constitutivamente multimodais (ex. memes), o qual corresponde a apenas 5% dos trabalhos. Aliás, cumpre destacar que a construção dos *corpora* em 3 (três) pesquisas que analisam exclusivamente a materialidade escrita considerou o uso de transcrições de oralidade.

Gráfico 2 – Distribuição de dissertações por tipo de *corpus*

⁵ Professora associada do Departamento de Letras Vernáculas da UFS, onde atua na graduação e na pós-graduação. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos do Texto e Tecnologia (LETTEC).



Fonte: Próprios autores

No tocante à fundamentação teórica, entre as referências mais recorrentes nos textos, por ordem decrescente, estão os trabalhos nacionais de Ingedore Koch, de Antonio Marcuschi e de Christina Bentes, importantes nomes da Linguística no Brasil, cujas teorias estão vinculadas aos avanços da terceira fase da LT. No âmbito internacional, destacam-se os estudos de Lorenza Mondada e Daniele Dubois, bem como as proposições de Teun A. Van Dijk. A utilização dos fundamentos e métodos desses autores, entre outros também referenciados, consolidam uma abordagem sociocognitiva, interacionista e discursiva, predominante da LT no PPGL, em que apenas uma dissertação se apresenta enquanto vinculada a uma perspectiva “estruturalista e pós-estruturalista”.

4.1 Apontamentos sobre a coletânea “Linguística & Literatura: confluências e desafios”

A coletânea *Linguística & Literatura* totaliza quarenta trabalhos divididos entre as áreas de Linguística e de Literatura. Entretanto, como somente as pesquisas em Linguística Textual são fundamentais para o nosso levantamento, foram recolhidas sete artigos, verificando, por ordem decrescente de recorrência, as seguintes vertentes: Referenciação, Gêneros Textuais Argumentação, e Intertextualidade. O Quadro 2 apresenta as pesquisas distribuídas por categoria de análise da LT, bem como seus objetivos gerais. Podemos notar que, assim como observado nas dissertações, o principal objeto continua sendo a referenciação sob uma abordagem interacionista e discursiva da linguagem.

Gráfico 2 – Distribuição dos capítulos por objeto de estudo da LT

OBJETO DA LT	TÍTULO E OBJETIVO
Referenciação	Título: Feminismo e violência contra a mulher: o meme #meuamigosecreto. Objetivo: analisar os objetos de discurso e expressões referenciais nas redes sociais de forma crítica através do meme #meuamigosecreto, abordando questões de violência contra a mulher e do movimento feminista na tentativa de construir patamares de igualdade entre gêneros.
	Título: O gênero editorial jornalístico: persuadindo o leitor sobre a verdade. Objetivo: avaliar a contribuição do encapsulamento anafórico nas estratégias argumentativas do gênero editorial.
	Título: Paradigma indiciário do elemento demonstrativo de ostensão. Objetivo: averiguar o funcionamento dos pronomes demonstrativos nos processos discursivos
Gêneros Textuais	Título: Eletrônico, digital e virtual: uma nomenclatura para os gêneros textuais. Objetivo: compreender o surgimento de nomenclaturas para caracterizar novos gêneros textuais no âmbito tecnológico.
	Título: Gêneros textuais digitais: contribuições teórico-metodológicas para o contexto escolar. Objetivo: verificar o tratamento dos gêneros digitais em um determinado livro didático
Argumentação	Título: Postulados da argumentação: uma breve reflexão sobre o auditório e a construção textual-discursiva. Objetivo: compreender as estratégias discursivas utilizadas nos processos de persuasão e convencimento, através de argumentos universais ou particulares de acordo com o tipo de auditório que será trabalhado.
Intertextualidade	Título: Intertextualidade: uma estratégia persuasiva na produção e na compreensão do texto e do discurso. Objetivo: observar o funcionamento da intertextualidade como estabelecadora de sentido entre textos, capaz de persuadir o leitor convocando saberes externos no curta-metragem "Xandrilá".

Fonte: Próprios autores

Diante da análise das dissertações e da coletânea "*Linguística & Literatura*", consideramos que as características epistemológicas da Linguística Textual desenvolvida no PPGL/UFS situam a "Referenciação" como objeto central de estudos qualitativos, cujas análises são consolidadas pela predominância de aspectos sociocognitivos, interacionistas e discursivos, bem como são realizadas através de *corpora* constituídos, predominantemente, pela modalidade escrita. Enfim, como já dito inicialmente, tal resultado corresponde ao nosso recorte de estudo, oriundo de um projeto mais amplo e complexo que seguirá em andamento, podendo ou não ser atualizado de acordo com novos estudos.

Considerações Finais

Ao levar em conta que "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (BEAUGRANDE, 1997, p.10 *apud* MARCHUSCHI, 2008, p.72), podemos observar o quanto ele se faz presente no cotidiano dos indivíduos de diversas formas,

pois a todo momento se recebe ou se produz algum conteúdo, seja puramente escrito ou multimodal. Desse modo, é possível perceber como os processos de produção e recepção textual funcionam como uma importante ferramenta de interação, evocando variados conhecimentos e contribuindo para o aperfeiçoamento do âmbito linguístico. É sob essa perspectiva que a LT vem se desenvolvendo e contribuindo para os estudos da linguagem, especialmente naquilo que envolve seu objeto: o texto.

Por fim, é válido ressaltar que as pesquisas relatadas nas dissertações e capítulos da coletânea analisada representam uma contribuição inestimável do PPGL/UFS aos estudos em LT, comprovando as múltiplas faces que esse campo de estudo possui, especialmente com temáticas próximas da realidade social. Assim, torna-se evidente o quanto tal ramo é promissor, contribuindo para calorosas discussões e estudos significativos do/sobre texto. Logo, a elaboração de um panorama deste cenário faz-se necessária para acompanhar o considerável desenvolvimento dessa área, ainda que este empreendimento esteja localizado a uma instituição federal de ensino como a UFS, por exemplo.

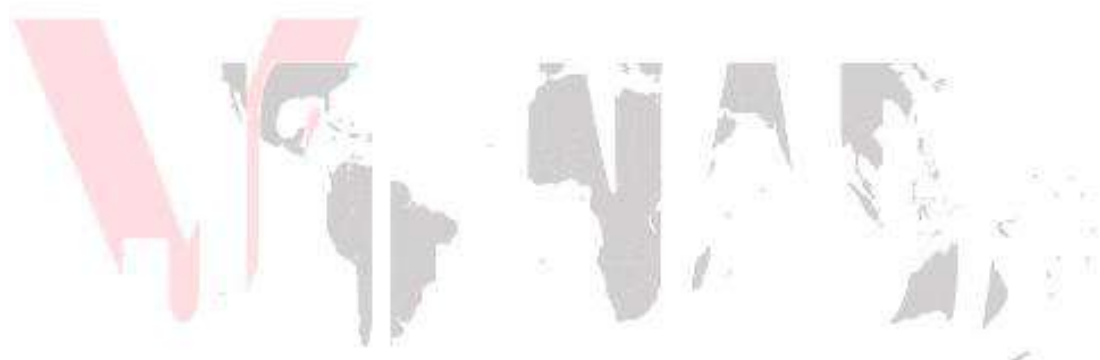
Referências

- ADAM, J. M. A. *Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. RODRIGUES, M. G. S. et al. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-84.
- BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BENTES, A. C. *Linguística Textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 45-287.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. 1. ed. 5. reimp. – São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Revisitando o estatuto do texto*. Revista do GELNE, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.
- CONTE, M. E. *La Linguística Testuale*. Feltrinelli Economica. Milão, 1977.
- COSERIU, Eugenio. “*Determinación y entorno. De los problemas de una lingüística del hablar*”. Romanistisches Jahrbuch 7, Berlin, p. 29-54, 1955-56.
- FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HARWEG, R. *Pronomina und Textkonstitution*. Münch W Fink, 1968.
- KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas*, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682>. Acesso em: 10/02/2021.

KOCH, I. V. G. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. 2. reimp. – São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. G. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. 2. reimp. – São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 16 - ANÁLISE DO
DISCURSO E LITERATURA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Discurso e homossexualidade: reflexões sobre o índio gay na literatura colonial

Anderson Aparecido Pires¹

RESUMO

Compreendendo as palavras sendo elementos, gráficos ou orais, carregados de sentidos, cargas ideológicas e que fazem o sujeito não apenas se comunicar com o seu próximo, mas também assumir na arena social uma condição de existência. E a literatura, como uma ferramenta utilizada, nos dizeres de Candido, para humanizar o sujeito tornando-o mais compreensível ao outro; o presente trabalho visa, pela Análise do Discurso, de linha francesa, prescrutar e encontrar, nas crônicas redigidas pelos portugueses exploradores os efeitos de sentidos dados aos índios gays, percebidos no período de colonização do Brasil. Queremos oferecer leituras, debates e reflexões discursivas acerca de: violência, discriminação e etnocentrismo, observadas na redação dos escritores. Para essa ação tomamos como referência teórica os estudos em discurso: Orlandi (2009), Pechêux (2011); homossexualidade nas sociedades indígenas: Fernandes (2015), Mott (2006). cremos que os cronistas ao optarem pela escolha de palavras, estão, por sua vez, assumindo performances, identidades e papéis sociais, que podem sim colaborar para conhecermos mais uma face do período de colonização, no que tange a homossexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Indígenas; Colonização.

1 Introdução

Este trabalho tem como fio condutor abrir um debate sobre temas pertinentes, porém, poucos discutidos na academia: o índio gay, com seus pares, no período colonial. Abordar a sexualidade em um contexto social que rege a heteronormatividade, é um desafio, visto que, o preconceito encontra-se enraizado na sociedade eurocêntrica. Todo esse cenário nos motiva mais ainda o ato de pesquisar, de ampliar a ciência, de volver olhares para o agir social da comunidade LGBTQIA+, no que tange à abertura de reflexões. Queremos com esse trabalho abrir frestas na intenção de perceber como o indígena homossexual era reportado na literatura colonial. Afinal, existe índio gay? Entre os povos indígenas existe o preconceito?

As perguntas mencionadas no parágrafo anterior são polêmicas e sobre as quais tentamos discuti-las no decorrer desse texto. A resposta que chegamos é que sim, existe índio gay, desde o período colonial, mas essa percepção é segundo nossos teóricos João Silvério Trevisan e Estevão Fernandes, constatação e aceitação entre os indígenas, sem interpelação discriminatória ou punitiva. O processo de desconstrução da naturalidade inicia-se com a chegada dos portugueses. Estes que chegam ao solo, de até então Terra de Vera Cruz,

¹ Anderson Aparecido Pires é graduado Letras e mestre em Literatura, pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. Atualmente é professor substituto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. E-mail: andersonpiresms@yahoo.com.br

apregoados por suas ideologias eurocêntricas, cristãs, violentas e, por sua vez, desejosos de mudar a perspectiva de aceitação da homossexualidade entre os nativos.

Nossa discussão se dará pela literatura colonial esta que entendemos ser o período do Quinhentismo. Analisaremos os escritos dos cronistas portugueses.

Compreendendo as palavras sendo elementos, gráficos ou orais, carregados de sentidos, cargas ideológicas e que fazem o sujeito não apenas se comunicar, com o seu próximo, mas também assumir na arena social uma condição de existência. E a literatura, como uma ferramenta utilizada, nos dizeres de Candido, para humanizar o sujeito, tornando-o mais compreensível ao outro; o presente trabalho visa, pela Análise do Discurso, de linha francesa, prescrutar e encontrar, nas crônicas redigidas pelos portugueses exploradores os efeitos de sentidos dados aos índios gays, percebidos no período de colonização do Brasil. Queremos oferecer leituras, debates e reflexões discursivas acerca de: violência, discriminação e etnocentrismo, observadas na redação dos escritores.

A primeira seção desse trabalho denominada: *O índio gay e os colonizadores*, nós refletiremos sobre o processo de percepção da homossexualidade nas aldeias indígenas no decorrer da história. *A literatura colonial* corresponde ao segundo momento deste trabalho, em que discutiremos o papel da literatura para descobrirmos a nossa identidade. A terceira parte intitulada *O índio gay na literatura colonial* visa introduzir as chaves metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa e interpretar crônicas dos colonizadores a fim de expor leituras acerca dos indígenas que se encontravam à margem dos conceitos de heteronormatividade.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

2 O índio gay e os colonizadores

Ao nos referimos aos povos nativos, inicialmente pensamos em conflitos, demarcação de terras, mortes, projetos de lei acelerados para a retirada de direitos, enfim, ações para amordaçar os indígenas. Ou seja, repetir ações iniciadas no período da colonização. Pouco falamos sobre as sexualidades presentes entre os povos nativos. É nesse sentido de provocar discussões acerca do índio gay tendo como corpus a literatura colonial. Realizando esse movimento de debate: discurso e homossexualidade, no texto literário; cremos que provocaremos novos debates, que por sua vez, terão a capacidade de disseminar uma série de possibilidades, questionamentos e interpretações.

Faz necessário considerar que a literatura colonial, será a partir de escritores que estiveram em solo brasileiro entre 1500-1800 e dessa forma, mantiveram contato várias tribos,

etnias e percebendo que a homossexualidade era vivenciada como algo natural e que, por isso, os redatores compreenderam que precisaria ser combatida. Pederastia, sodomia, pecado nefando, eram os termos adotados para se referir ao exercício da homossexualidade.

Se vamos abordar a percepção da homossexualidade pelos escritores coloniais é necessário antes abirmos espaço para a linguagem, haja vista, que esta modifica a sociedade e ao mesmo tempo é modificada pelo fazer social interrupto. Tânia Rezende, nos afirma que: “A linguagem é um modo de existir, de estar no mundo. Tomar consciência de seu lugar de fala, e, de seu lugar de existência é, portanto, um ato político.” (REZENDE, no prelo). Ou seja, é pela linguagem que o real se torna real, concreto, visível, inteligível. Em outras palavras, é um existir que funciona com mão dupla: somos conscientes porque somos responsáveis. A consciência de que estamos no mundo nos torna responsáveis por ele e o caminho comum para (re)integrarmos nesse universo é a linguagem. Nela/por/com ela somos o que somos. Nas palavras de Benveniste:

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve-se entender de maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. (BENVENISTE, 1988, p.26)

Benveniste nos assegura a potencialidade da linguagem e suas mais variáveis formas de expressão. O que queremos debater é o posicionamento: renascimento discursivo. No tocante a plasticidade que os sentidos apresentam. Isso significa dizer que o curso da sociedade, em diferentes períodos históricos, que as palavras não possuíram os sentidos sedimentados, ou seja, no transcorrer da história houve a mudança de significados. E é nessa plasticidade de sentidos que ocorre o renascimento discursivo. Um exemplo claro dessa modificação de significação é a palavra homossexual.

Nem todo mundo se lembra, entretanto, de que as palavras ‘homossexual’ e ‘heterossexual’ foram forjadas por um vienense. Karl-Maria Kertbeny (1824-1882) foi um dos primeiros a escrever publicamente sobre a descriminalização da homossexualidade apelando à universalidade dos direitos humanos. Em seus corajosos panfletos, argumentava que a lei prussiana sobre a sodomia(que viria a ser a inspiração do infame Parágrafo 175 do código Penal do Império Alemão acima referido) violava os direitos do homem. (...) Pode parecer pouco, mas a terminologia de Kertbeny substituiu

a 'pederastia', desidratando a contação moral e viciosa em favor de um termo mais descritivo e moralmente neutro. (IANNI, 2019, p. 18).

Esse excerto esclarece para esse processo de mudança de significados. A prática sexual entre pessoas do mesmo sexo é interpretada como pederastia, sodomia; em outros textos, como pecado contra a natureza, pecado nefando. Todos termos associados ao contexto judaico-cristão. Kertbeny cunha os termos homossexual e heterossexual, mas somente em 1886, com o sexólogo alemão Richard von Krafft-Ebing que a terminologia angaria espaço no discurso médico. Enquanto isso, a coordenação das práticas sociais, no que norteia ao sexo é regida pelo cristianismo. Cabe então, discorrermos que os escritos do colonizador estarão interpelados por essa ideologia cristã. O ato sexual de pessoas do mesmo sexo será lido por essa ótica linguística: sodomita, pederastia, antinatural.

O papel de nossa seção é justamente apontar a percepção dos escritores por essa ideologia. João Silverio Trevisan, já nos abre o leque de reflexão: "A paranoia de certa elite intelectual brasileira diante da homossexualidade se afluava, generosamente quando das periódicas 'descobertas' e desaprovação do 'vício da pederastia' entre os índios brasileiros." (TREVISAN, 2018, p.205). Com essa citação de Trevisan podemos então visualizar a ponta do iceberg que foi a chegada dos portugueses e a observação do índio gay. O português chegou percebeu que naquela terra há: ouro, especiarias, madeiras, minérios, um povo sem: rei, regras e principalmente sem religião. A pederastia estava interseccionada entre os índios numa conduta natural. Assim sendo, o modo de existir dos intelectuais: padres, reis, escritores; manifestado pela linguagem, era por sua vez, interpelado por uma paranoia na medida que viam a naturalidade da homossexualidade. Ao pesquisar o significado da palavra paranoia encontramos: *s.f* Doença mental caracterizada por mania de perseguição ou grandeza. (AULETE, 2011, p. 649). Atentemos para esse aspecto: mania de perseguição. O paranoico é aquele que está sendo perseguido. Trabalharemos sobre isso.

Sobre a naturalidade da homossexualidade e a mania de perseguição, Fernandes (2015, p.46), destaca ao citar Luciano: "Só mais tarde fomos entender a razão da fúria do padre. Ele estava suspeitando da prática do homossexualismo, que só na mente dele se passava, uma vez que para os Baniwa viver coletivamente é regra básica". Nesse fragmento observamos como estava imbricado na prática social do sacerdote à hostilidade à homossexualidade. O deixava furioso. Isso corrobora para entendermos como a presença de índios fora da heteronormatividade causava aversão e intolerância. Ainda podemos aprofundar e acrescentar

que repugnância a vivência homossexual atinge outras proporções, ainda maiores, quando os padres percebem que entre os índios não há qualquer movimento contrário à prática.

O professor Estevão Fernandes, em sua magnífica tese de doutorado denominada: *Decolonizando sexualidades: Enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos*, afirma que as condutas sexuais dos indígenas nas aldeias no século XVI eram normais e que sempre incomodavam os agentes coloniais que insistiam em um policiamento ostensivo das sexualidades. Por essa razão, Fernandes esclarece, ao fazer um percurso antropológico:

Se em um primeiro momento a homossexualidade indígena se enquadrava em discussões sobre obediência, sob pena de punição divina, gradualmente os discursos cancelaram a normalização das sexualidades indígenas pautando-as na eugenia, no darwinismo social ou na formação de uma raça brasileira à altura do 'homem civilizado'. Em comum, tais práticas remetem ao manejo moral dos povos indígenas como forma de incorporação compulsória ao sistema colonial e às suas respectivas noções de lar, afeto, família etc. (FERNANDES, 2015, p.23).

Há um processo para domesticar o corpo do nativo e atingir o âmago de sua existência a partir de uma visão etnocêntrica, heteronormativa, colonizadora. Nas palavras de Fernandes esse sistema de colonização atravessa os caminhos que vão de encontro à eugenia. A colonização compulsória gerou feridas que não foram cicatrizadas e que por sua vez, precisam ser lançadas em realidade, conforme aponta o grupo de rappers indígenas Brô Mc's. Uma maneira de atingir à consciência é pela literatura, visto que nos ajuda a conhecer quem somos. E sobre literatura abordaremos no próximo tópico.

3 A literatura colonial

Para entendermos o papel que exerce a literatura, como elemento facilitador para compreensão da identidade, recorramos a Mia Couto, e especificamente ao conto "O menino que escrevia versos", retirado do livro *O fio das missangas*. Faremos esse estudo a partir do conto pois a análise vai nos transportar a perspectiva do crítico literário Antonio Candido.

No conto o personagem principal, o menino, mora com seus pais em uma aldeia no continente africano. Os pais do garoto o levam ao consultório médico, pois algo incomodava os progenitores: o filho escrevia versos.

Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:

- Dói-te alguma coisa?

-Dói-me a vida, doutor.

O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. (...)
- E o que fazes quando te assaltam essas dores?
- O melhor que sei fazer, excelência.
- E o que é?
- É sonhar. (...)
- Isso que faço não é escrever, doutor. Estou sim a viver. Tenho este pedaço de vida- disse, apontando um novo caderninho – quase a meio. (COUTO, 2009, p.133)

Nesse cenário em que o garoto é interpelado e levado pelo pai ao consultório médico a fim de ser julgado por possuir uma doença, temos na resposta do personagem principal ao médico, o cerne da literatura humanizadora de Antônio Candido: “A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.” (CANDIDO, 2000, p.117).

A nosso ver, a literatura está sendo essa régua de humanização à medida que faz o personagem menino escrever versos, fazer poesia. Cada verso, estrofe, que o garoto compunha não se encontrava nas linhas, os seus sonhos, mas também o registro da sua humanidade sofrida pelo preconceito de seus pais. Nos versos estão a vida do jovem e concomitantemente o remédio para o enfrentamento das adversidades, que compõe a sua identidade. A escrita do menino foi suficiente para fazer com que o médico se humanizasse a tal ponto de internar o menino em sua clínica, na intenção de retirá-lo do ambiente incompreensível – os pais-. “Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico vai abreviando silêncios: - Não pare meu filho. Continue lendo...” (COUTO, 2009, p.134).

Nas palavras de Candido, a literatura humaniza porque atua sob essa tríade: natureza, sociedade e semelhante. Nos versos estão presentes a natureza, daquele que dispõe a sonhar; perante uma sociedade que não o compreende, mas que na sua escrita de fuga é capaz de tocar o coração do semelhante. Em outras palavras, a literatura constrói a ponte rumo à alteridade. Da visibilidade do outro, e isso, por sua vez, faz com que haja o trânsito do respeito, compreensão e aceitação.

Abrindo um parêntese, a escola tem um papel relevante nesse cenário de humanização, pois o professor media o contexto para humanizar seus educandos. Isso ocorre quando o educador apresenta textos literários permeados por discussões, visto que assim, ele está oportunizando o exercício da alteridade, empatia. Ou seja, cravando nas memórias discursivas desses que serão o futuro da sociedade a humanização, tão necessária e urgente.

Retomando ao tópico, a literatura faz ecoar a voz do outro, que está expressando em distintos contextos sociais, históricos. Por essa razão o leitor chora, sonha, ri, pensa e faz do texto literário uma práxis que colaborará para a sua sobrevivência, nisso que chamamos de realidade.

Outro aspecto importante é discutirmos o papel que os sentidos ocupam na realidade, visto que eles podem colaborar para estabelecermos a nossa identidade. Começemos pelo debate que pode gerar esses deslizamentos de sentido, que, Orlandi os denomina: conflitos ideológicos. Para evitá-los é necessário,

Compreender o que é efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. É da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis que se limitam reciprocamente) que se constituem os diferentes efeitos de sentido entre os locutores. (ORLANDI, 2011, p.21)

As ideologias- condições imaginárias de existência- que os sujeitos carregam em suas formações discursivas –memórias- conduzem a diferentes interpretações. Por essa razão, selecionar palavras em um ato de fala, é permitir que as frestas do silêncio, direcione o enunciador a inúmeros sentidos. Logo cada indivíduo é formado por várias memórias.

O excerto que citamos no parágrafo anterior cabe um acréscimo. Trabalhemos a relação entre ideologia e história. Se a ideologia é capaz de situar o sujeito em uma condição: “Penso, logo, existo”, conforme aponta Descartes; esse pensar e existir estão sempre atrelados a um determinado período histórico, pois, o homem nem sempre pensou e existiu da mesma forma no decorrer dos séculos. Quem muito nos auxilia nesse debate é Stuart Hall, que discute as identidades ao longo dos períodos e chega à conclusão da existência de três: iluminista, pós-moderna e sociológica. Para cada período da história o homem expressou a sua existência. Queremos apenas esclarecer que o renascimento discursivo pode trazer na realidade traços ideológicos do século XIX, período em que o homem era orientado por uma identidade iluminista, portanto, centrada na unidade.

Consolidemos nosso pensamento. Hall afirma:

O sujeito do iluminismo estava baseado em uma concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das concepções da razão, da consciência e da ação, cujo centro consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez, quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele- ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2000,p.10)

Partindo da reflexão de Hall sobre a celebração móvel podemos então afirmar que o sujeito é sempre interpretado na relação com o outro e na pós-modernidade, a interpretação é limitada, frágil, pois não se pode definir quem ele é, sem perceber a multiplicidade de cenários que ele atua/atuou/atuará na sociedade. Esse é o efeito da celebração móvel: inconstância ideológica, resultado de uma abertura de olhar para as possibilidades de sentido(s).

A identidade pós moderna é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "u" c Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL,2000,p.13)

E nessa interpelação entre identidade, discurso e literatura analisaremos o próximo tópico.

4 O índio gay na literatura colonial

O escrito que vamos analisar foi redigido, em um presídio, por Francisco Rodrigues Prado (1795) e translado por José Manoel do Rosário.

Entre os Guaycurús ha homens que affectam todos os modos das mulheres; vestem-se como ellas, occupam-se em fiar, tecer, fazer panellas & etc. A estes chamam Cudinas, nome que dão a todo o animal castrado; e verdadeiramente elles são as meretrizes desta nação, que faz uso do peccado amaldiçoado por São Paulo, e outros que impedem a propagação humana. [...] Os Guayacurús chegavam-se aos nossos, e pondo-lhes as mãos nos hombros como por amizade os sacudiam, e conforme a sustancia que encontravam, assim ficavam junto a elles aquelles que julgavam necessarios para matar. Tantas demonstraões não despertavam nos portuguezes a lembrança das grandes perdas que os bárbaros lhes tinham feito. O interesse de comprarem as bagatellas que os gentios traziam lhes entorpeceu o entendimento: se não foi a divina providência, que nelles quis castigar os peccados que foram a causa de subverter-se Sodoma e Gomorra. (ROSARIO *apud* FERNANDES, 1839, pp. 32- 33; 49)

A visão dos portugueses é carregada de ideologias cristãs, eurocêtricas, e em sua régua ideológica visa distinguir civilizados ou não. Salvos ou condenados. Na primeira linha já visualizamos que há homens que se vestem de mulheres. Nesse primeiro momento encontraríamos uma brecha para estudarmos as questões de gênero. Mas não discutiremos esse conceito para não desviarmos do foco do trabalho. Porém, cabe apenas recuperar uma

reflexão de Berenice Bento (2008) sobre a construção das sexualidades na sociedade heteronormativa.

Bento aponta que a sociedade calca suas representações do sujeito na esfera biológica: homem-pênis, mulher-vagina. E nessa esteira os discursos são construídos. E vão, por sua vez, ditando como o sujeito deve se comportar, vestir, falar e andar a fim de que a sua performance na sociedade heteronormativa branca ateste, para devidos fins, que a sua conduta é de um homem. Ou mulher.

Em geral, essa última, seus discursos constituintes acorrentam discursivamente as mulheres à fragilidade, incompetência e submissão. O desafio se insere quando o sujeito homem-pênis; e a mulher-vagina, não empoderam suas existências na teia discursiva que a sociedade lança quando ainda se encontram no ventre.

Dito isso, “vestem-se como elas” já reproduz esse discurso preconceituoso que interpelado pela ideologia cristã formata as roupas, que nesse caso estamos abordando os povos indígenas, segundo um julgamento de inadequação. Ainda sobre esse texto acrescentam que esses homens são as cudinas. A única acepção que cronista se refere ao transpor a fala dos indígenas para o texto é: “nome que dão a todo o animal castrado”. Quem denomina que cudina refere-se à animais castrados são índios da etnia Guayacuru. A partir do enunciado: “e verdadeiramente elles são as meretrizes desta nação, que faz uso do peccado amaldiçoado por São Paulo, e outros que impedem a propagação humana”, já encontramos o ponto de vista do português colonizador emitindo juízo de valor acerca da variação da sexualidade humana.

Partindo do princípio que as cartas redigidas no Brasil e enviadas ao país de Português objetivavam não apenas informar ao rei os passos dados aos exploradores, a fim de que pudessem instituir uma nova ordem social, civilizada, entre aspas. Havia também nesse cenário de exploração o desejo da igreja de expandir o catolicismo, haja vista, os financiamentos do clero para as viagens. Nesse ponto destacamos, a necessidade do cronista em expor a conduta sexual dos indígenas, a fim de que despertasse o olhar cristão conversão dos hábitos tidos por pecaminosos.

Retomemos ao texto, analisando a interpelação ideológica do cronista, “verdadeiramente eles são as meretrizes desta nação”, nisso temos acréscimo daquilo que corresponde ao etnocentrismo. Não está em questão a cultura alheia, do índio, compreensão do mundo... e sim, a visão etnocêntrica que estabelece a etnia branca, cristã, heteronormativa como superior a indígena. Ao afirmar que são as meretrizes podemos emitir duas interpretações discursivas.

Primeiro o julgamento de que os indígenas gays são prostitutas. Envergonham a nação pela prostituição. Portanto, nessa ótica, desprezíveis. Segundo se elas são as meretrizes precisam de conversão, ou seja, de uma domesticação dos corpos. É necessário o cristianismo vir para salvar essas almas conduzindo-as ao batismo e por consequência arrependimento dessas práticas vergonhosas.

Além de prostitutas por se vestirem como mulheres, serem consideradas abjetos da nação; os indígenas homossexuais são também fazem “uso do peccado amaldiçoado por São Paulo, e outros que impedem a propagação humana.” Pecado amaldiçoado é aquele em que o sujeito que o pratica não herda o reino dos céus. Está evidente na Bíblia a menção dos pecados as quais se refere o cronista:

Então vocês não sabem que os injustos não receberão em herança o Reino de Deus? Não se iludam: nem os imorais, nem os idólatras, nem os adúlteros, nem os afeminados, nem os que praticam relações homossexuais, nem os ladrões, nem os avaros, nem os que se entregam a bebedeiras, nem os caluniadores terão em herança o Reino de Deus. E alguns de vocês eram semelhantes a esses. Ao contrário, vocês se lavaram, vocês foram santificados, foram justificados pelo nome do Senhor Jesus Cristo e pelo Espírito do nosso Deus. (1 Cor, 6-9-12).

O texto do apóstolo Paulo direcionado a comunidade de Corinto nomeia todos aqueles que não herdarão o Reino de Deus. Entre eles: imorais, meretrizes; afeminados, índios que se vestem e fazem a função das mulheres; praticam relações homossexuais, impedem a propagação humana. Em linhas gerais, a carta de Paulo e a carta de Francisco Prado são convites a ação evangelizadora, domesticadora de corpos, genocida, etnocêntrica. O clero católico diante da carta de Prado encontra ânimo para reavivar a evangelização. Na busca pela salvação, pelo lavar-se e santificar-se pelo cristianismo, em retorno há a garantia de aprofundamento dos laços com a monarquia. Explora-se a terra e ao mesmo evangeliza-se as almas. Nessa dicotomia surge a violência.

Ainda é importante apontarmos como o silêncio acerca da naturalidade que os indígenas percebiam a homossexualidade. O cronista em nenhum momento comenta que entre os índios a sexualidade não heteronormativa era vista como natural. Há o silenciamento no que tange a essa questão. Assim podemos apreender como havia aceitação das variedades da sexualidade humana entre os nativos. Não havia discriminação, homofobia. Esse silêncio no texto é importante.

Eni Orlandi, em *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos* (2011), apresenta outro componente necessário, para nossa discussão: o silêncio. Segundo a pesquisadora, o

silêncio significa; e, o meio que ele- o homem - adotou para retê-lo, restringi-lo, fragmentá-lo, foi a linguagem. Pois, "O ato de falar é o de separar, distinguir, e, paradoxalmente, vislumbrar o silêncio e evita-lo" (ORLANDi, 2011, p.27). Ou seja, linguagem e silêncio, caminham juntos no terreno da significação.

Considerações Finais

Compreendendo o discurso como a constituição de formações discursivas, isto é, a memória do sujeito, o trabalho, Discurso e homossexualidade: reflexões sobre o índio gay na literatura colonial, demonstrou que a ideologia eurocêntrica veio junto com as embarcações dos portugueses, e nesse sentido houve: discriminação, violência, intolerância aos povos nativos. O discurso de condenação as práticas homossexuais, até então aceito pelos indígenas, fora nos escritos coloniais classificados como abjetos à nação. Vergonhosos.

As formações discursivas expostas pelos portugueses não consideravam a alteridade. De modo que eles -nativos- eram não só meios para atingir a exploração, mas também instrumentos para a evangelização, já que muitos costumes precisariam ser combatidos. Ademais, o trabalho também denunciou o silenciamento dos cronistas quanto à naturalidade da homossexualidade. O não dizer dos portugueses já é um dizer, que por sua vez, consiste em um não falar a fim de não recaia no leitor, daquela época, uma indagação de um processo que vise a alteridade.

Nas palavras finais, esse trabalho deseja ser uma ponte para novas investigações. Principalmente no que tange a abertura de reflexões sobre as sexualidades dos povos nativos. A academia, o sistema de ensino, ao estudar as práticas sociais dos primeiros habitantes do Brasil silenciam o que tange ao discurso da sexualidade. Cabe a academia provocar debates. Como já foi exposto: a presença do português explorador que instaurou o discurso de naturalidade. Discutir, analisar os textos literários coloniais é um passo direcionado a maior aceitação da diversidade sexual na sociedade em geral. Ou seja, compreender a conduta e as esferas da sexualidade, desde o período colonial, é, sem dúvidas, uma forma de conhecer a nossa identidade.

Referências

- AULETE, C. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP, 1998.
- BENTO, B. A. M. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BIBLIA, N.T. 1 Coríntios. Português. In: *Bíblia Pastoral*. São Paulo: Paulus. Cap. 6, vers. 9-12.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In *Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004, p.169-191.
- COUTO, M. *O fio das missangas: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FERNANDES, E.R. *Decolonizando sexualidades: Enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos*. (Tese de doutorado em Ciências Sociais). Brasília: UnB, 2015.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- IANNINI, G. *Caro Dr. Freud: respostas do século XXI a uma carta sobre homossexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- ORLANDI, E. P. *A Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 10.ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. 6.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4.ed. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009.
- REZENDE, T. F. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* (no prelo).
- TREVISAN, J.S. *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



O discurso constituinte na literatura: uma análise da paratopia do escritor em Borges, de Julián Fuks

Amanda Lopes Bezerra¹

Vinicius Ryan de Sousa Montenegro²

Aloísio de Medeiros Dantas³

RESUMO

A escrita de romances com personagens escritores ou artistas exige dos leitores o conhecimento do campo das Artes. Ao pensarmos, numa escrita romanesca que trata da literatura, esse desafio se torna maior, porque envolve a metalinguagem: a literatura falando da literatura. Com essa premissa, vamos ler a novela Borges, de Julián Fuks, a qual trata da vida fictícia do escritor argentino Jorge Luís Borges. Elaboramos, para a compreensão desta novela, da seguinte pergunta de pesquisa: como se acontece no texto a fronteira do lugar de escritor e do lugar de não-escritor? Para respondermos a essa pergunta, elencamos dois objetivos, um geral, e outro específico. Genericamente, verificaremos qual o discurso constituinte presente na novela em tela; especificamente, constataremos as formas de errância do escritor Borges na enunciação da novela. Para atingirmos esses objetivos, vamos utilizar as ferramentas teóricas de Dominique Maingueneau, presentes nos textos MAINGUENEAU (1995), MAINGUENEAU (2006), MAINGUENEAU (2008), MAINGUENEAU (2010), MAINGUENEAU (2015), MAINGUENEAU (2020). A metodologia adotada na pesquisa será a documental interpretativa, na medida em que extraímos textos e discursos do romance para estudo e análise dos conceitos adotados.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso constituinte; Discurso literário; Escritor; Paratopia.

ABSTRACT

The writing of novels with writer characters or artists requires from readers knowledge of the field of Arts. When we think about a novel that deals with literature, this challenge becomes greater because it involves metalanguage: literature talking about literature. With this premise, we're going to read the novel Borges by Julián Fuks, which deals with the fictional life of the Argentine writer Jorge Luís Borges. For the understanding of this novel, we elaborated the following research question: how does the boundary between the place of the writer and the place of non-writer happen in the text? To answer this question, let's list two objectives, one general and one specific. Generically, we will verify which's the constituent discourse present in the novel; specifically, we will verify the forms of wandering off the writer Borges in the enunciation of the novel. To achieve these goals, we will use the theoretical tools of Dominique Maingueneau, presents in the texts MAINGUENEAU (1995), MAINGUENEAU (2006), MAINGUENEAU (2008), MAINGUENEAU (2010), MAINGUENEAU (2015), MAINGUENEAU (2020). The methodology adopted in the research will be the interpretive documentary, as we extract texts and discourses from the novel for study and analysis of the adopted concepts.

KEYWORDS: Constituent discourse; Literary discourse; Writer; Paratopy.

1 Introdução

A noção de discurso, quando assumida de forma superficial, instiga a concepção errônea de se tratar apenas do aspecto puramente oral da fala, ou seja, daquilo que o sujeito

¹Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, Unidade Acadêmica de Letras (UAL) - UFCG, endereço eletrônico: amandalopes034@gmail.com

²Graduando em Letras – Língua Portuguesa, Unidade Acadêmica de Letras (UAL) - UFCG, endereço eletrônico: viniciusryaan@gmail.com

³Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, professor titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - endereço eletrônico: alodanta@yahoo.com.br

falante enuncia em dado momento. Tal perspectiva, certamente limitante, impossibilita uma análise mais aprofundada acerca desse conceito, afinal, levando em consideração as reflexões propostas por Maingueneau (2015, p. 25-35), o próprio conceito reflete tamanha polissemia dependendo da corrente teórica utilizada para abordá-lo. No entanto, apesar de tais dificuldades conceituais, sabemos indiscutivelmente, que o discurso, não apenas sendo uma instância contável, é construído socialmente, entre outros fatores.

Nesse contexto, emergem os chamados “discursos constituintes”, classificados como “zonas de fala em meio a outras” e falas que pretendem preponderar sobre todas as outras. Discursos-limite, situados sobre um limite e lidando com o limite, devem gerar textualmente os paradoxos que seu estatuto implica” (MAINGUENEAU, 2008, p. 38-39).

O discurso literário, sendo um discurso constituinte, se fundamenta através de sua própria construção ficcional, propondo um universo de sentidos apto a legitimá-lo, em consonância com a condição paratópica intrínseca à sua existência. Com isso, através da leitura da novela *Borges*, de Julián Fuks, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: como acontece no texto a fronteira do lugar de escritor e do lugar de não-escritor? Para responder a pergunta proposta, elencamos os seguintes objetivos: compreender qual o discurso constituinte presente na obra estudada e como ocorrem as formas de errância do escritor Jorge Luis Borges na enunciação da novela, protagonista da novela.

A realização da referida pesquisa possibilita não apenas o aprofundamento dos estudos acerca do discurso literário, mas também implica uma reflexão a favor da metalinguagem reinante numa obra com um personagem escritor, fato catalisador de inúmeras possibilidades estéticas e narrativas.

A metodologia assumida por nós se baseou numa prática documental-interpretativa, com análise dos textos e discursos retirados da novela *Borges*, fomentada pelo aporte teórico de Dominique Maingueneau. De modo conseqüentemente, pudemos compreender com maior profundidade os elementos discursivos referentes ao nosso objeto de estudo.

2 Fundamentação teórica

A Literatura, de um modo geral, consegue adentrar ao mesmo tempo em um local fictício e real. O escritor acaba partindo de uma localidade já existente e passa a criar uma própria, construída através da enunciação do discurso literário. A este “local” que foi recém-construído,

que pode ou não pertencer à sociedade, Maingueneau dá o nome de “paratopia”: “a paratopia só é motor de uma criação quando implica a figura singular do insustentável que torna essa criação necessária” (MAINGUENEAU, 2006, p. 115). Então a paratopia literária é resultado de uma paratopia do escritor que, a partir de uma inquietação e deslocamento da sociedade, acaba criando outra personalidade, responsável por se redimir da chamada insustentabilidade.

A existência dos discursos constituintes, mesmo impulsionada pela ideia de hierarquização, devido ao fato que cada um deles busca legitimar-se perante o outro, não pode ser vista como critério único para reconhecê-los como mecanismos integradores da produção simbólica de uma sociedade. A questão, sendo ainda mais criteriosa, revela-nos o seguinte panorama: todos os discursos, tanto constituintes quanto não-constituintes, interagem entre si, mas “faz parte da natureza dos discursos constituintes negar essa interação ou pretender submetê-la a seus princípios” (MAINGUENEAU, 2008, p. 37).

No tocante a isso, as “zonas de fala” entre os discursos constituintes adquirem um estatuto muito mais claro, porquanto evidenciam a constante referenciação entre os mecanismos discursivos, entre as incontáveis manifestações de forças hierarquizantes — sempre entrelaçadas. Reconhecendo as interações discursivas mencionadas, torna-se mais palpável compreender algumas ocorrências. Por exemplo, por que um tratado filosófico pode adquirir o título de “grande obra da literatura moderna”? Por que um romance, dependendo das circunstâncias, pode reunir uma legião de admiradores a ponto de proporcionar uma “apoteose literária” para o autor(a), supostamente dotado da sabedoria maior, além das pessoas comuns?

Até agora nos empenhamos em clarificar o conceito de “discursos constituintes”, ainda que seja uma categoria insólita. Todavia, ressaltamos, mais uma vez, que “discurso” implica a existência de uma comunidade discursiva dotada de valores subjacentes à sua organização, muitas vezes implícitos, contudo, capazes de conferir identidade e circular pelos meios sociais.

Doravante, cabe-nos aprofundar a ideia de discurso literário, que

busca absorver “no mais profundo de sua exposição, suas próprias estruturas retóricas, pronto a operar com elas obliquamente num nível estrutural ou a reinscrevê-las ficticiamente como seu próprio conteúdo”. É, pois, nas formas literárias que se tem de tornar manifesto o pensamento que a literatura produz [...] “Os textos literários são a sede de um pensamento que se enuncia sem atribuir a si mesmo as marcas de sua legitimidade, pois devolve sua exposição à sua encenação.” (MAINGUENEAU, 2006, p. 66).

O espaço literário, logo, configura-se como um domínio em que o pensamento está intrinsecamente ligado ao que está sendo construído, ou seja, na própria encenação do

conteúdo proposto. Ao mesmo tempo, a literatura acaba se tornando um discurso constituinte pelo fato de conseguir legitimar-se com o seu próprio conteúdo, seja ele ficcional ou estrutural, como comentado anteriormente.

Por outro lado, se podemos facilmente identificar os espaços literários numa dada sociedade, é igualmente necessário o reconhecimento de que a literatura possui “poderes de excesso”, nunca está atrelada a uma realidade fixa. Na verdade, se alimenta da difícil conciliação entre o lugar e o não-lugar, como um pertencimento parasitário, responsável por prover o combustível criativo essencial no processo criativo; tal pertencimento paradoxal, já mencionado anteriormente, é classificado como “paratopia”, e tratando do discurso literário, “a paratopia caracteriza, assim, ao mesmo tempo, a ‘condição’ da literatura como cena englobante e a condição de todo criador, que só se torna criador assumindo de modo singular a paratopia constitutiva do discurso literário.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 161). Portanto, fica nítida a condição paratópica existente com a personalidade criadora de Jorge Luis Borges, que será discutida posteriormente.

As observações supracitadas, enfim, proporcionam uma linha teórica para analisarmos a natureza da novela *Borges*⁴. Todavia, vale ressaltar um último ponto crucial referente à obra. Outro ponto contribui para enaltecer seu valor simbólico: a metalinguagem. Esta noção — proposta pelo linguista russo Roman Jakobson — determina que a linguagem pode “falar de si mesmo”, em outras palavras, temos um foco no código linguístico. No caso da novela escolhida como objeto de estudo, o personagem central é o escritor Jorge Luis Borges que, sendo um artista, desenvolve a diátese literária refletindo, por incontáveis vezes, a respeito de sua natureza criativa, cujo pano de fundo é a realidade conflituosa favorecida pela cegueira. Logo, temos uma obra literária que trabalha o próprio fazer literário tendo como foco um escritor.

3 Metodologia

A fim de conseguirmos alcançar os objetivos propostos e, conseqüentemente, respondermos à pergunta de pesquisa, partimos de um estudo de natureza documental-interpretativa, em que procuramos compreender como é estabelecido o diálogo do sujeito escritor e do não-escritor na obra *Borges* (2007), escrita por Julián Fuks. Para entender a

⁴A novela está contida no livro *Histórias da literatura e cegueira* (2007), em que o autor, Julián Fuks, desenvolve uma narrativa para cada um dos seguintes escritores acometidos pelo cegueira: Jorge Luis Borges, João Cabral de Melo Neto e James Joyce.

paratopia abordada, realizamos um recorte de trechos e passagens da novela, extraindo reflexões direcionadas para a paradoxal personalidade criadora do Borges autor.

Constituímos um corpus composto de textos do linguista, professor e pesquisador Dominique Maingueneau, mais especificamente *O contexto da obra literária* (1995); *Discurso literário* (2006); *Cenas da enunciação* (2008); *Doze conceitos em análise do discurso* (2010); *Discurso e análise do discurso* (2015).

Através dessa seleção, juntamente com outros textos de importantes teóricos, foi possível observar como o discurso literário consegue abrir um leque de possibilidades para a compreensão dos aspectos narrativos, além de, como citado anteriormente, fornecer divergentes subsídios para a construção do lugar de escritor e de não-escritor.

4 Análise de dados

Julián Fuks, consciente do poder das histórias, ciente da finitude das palavras e da carência de donos efetivos do material linguístico, deixa claro no prólogo do livro qual seu desejo, ao refletir sobre a expressão “autor-plagiador”:

Não falo de criminosos, de sujeitos carentes de escrúpulos, ou de uma nova classe de larâpios sorrateiros das letras. Falo daquele que, com recato e consciência, toma emprestada uma expressão com que se encanta, permite-se fazer uso de uma palavra habitual do outro em meio às suas, concede-se reposicionar uma boa frase ali, uma idéia interessante aqui, na medida exata para que digam tudo aquilo que ele não soube dizer e nada mais. Ou seja, falo daquele que — nos entremeios das histórias que reconstitui, adapta ou inventa — adota as soluções daqueles que admira, pois sabe que sua narrativa imprecisa e cambaleante jamais as encontraria. (FUKS, 2007, p. 12).

Percebe-se uma proposta criativa moldada por intermédio da adaptação da vida dos escritores cegos, em que

a articulação íntima entre os conceitos de cenografia, código de linguagem e ethos possibilita abordar e enxergar o poder que a enunciação tem de suscitar a adesão de seu coenunciador ao inscrevê-lo em uma cena de fala, que é justamente a requerida e necessária para o universo de sentido que o discurso pretende promover (RODRIGUES, 2009, p. 242).

Para que a paratopia do escritor consiga ser construída na obra, são necessários alguns elementos textuais, elementos esses que, de acordo com Maingueneau, organizam a

embreagem paratópica: “elementos que participam simultaneamente do mundo representado pela obra e da situação paratópica através da qual se institui o autor que constrói esse mundo.” (MAINGUENEAU, 2006, p. 121). Ou seja, esses recursos ajudam a paratopia que está sendo construída a se tornar coerente. Dentro desse conjunto de componentes está presente o uso das personagens. São essas personagens que “encaram” a insustentabilidade do escritor, embora não seja obrigatório que o próprio faça parte do enredo. São eles que estão de acordo com aquilo que desestabiliza ou incomoda o ficcionista.

Diante disso, em *Histórias da literatura e cegueira*, Julián Fuks busca construir narrativas ficcionais que têm como personagens principais escritores renomados, cujo fio integrador entre as figuras escolhidas para compor o texto é o fato de cada uma delas ter, em determinado momento, sido acometido pela cegueira, em outros termos, essa condição é utilizada como embreagem paratópica.

Compreendendo as ferramentas teóricas e a proposta de Julián Fuks, podemos adentrar em outras características relevantes para, no mais tardar, garantir um bom prosseguimento para o presente artigo. É certo que para alguns leitores a noção de “paratopia” como embreagem do processo criativo ainda pode soar consideravelmente confusa, pois o autor, a princípio, constitui um ser único, homogêneo e sem traços dissonantes. Contudo, uma passagem curiosa de Borges nos revela um fato interessante.

Um grupo de conhecidos, dialogando num café em Atenas, reflete sobre a possibilidade de Jorge Luis Borges estar morto, tendo em vista a data divulgada em um de seus contos. Segundos depois, um dos interlocutores afirma ter visto o próprio autor andando ao lado de fora do estabelecimento. Realmente se trata do próprio Borges que, ao ser questionado sobre a data estipulada para sua morte, responde: “Não, o senhor se engana. Não fui eu que escrevi isso. Foi o outro. O Borges.” (FUKS, 2007, p. 34).

A afirmação, num primeiro momento simples, induz a uma noção crucial para entendermos a instância criadora. O autor, como ente responsável pelo processo criativo, difere do cidadão, do indivíduo incluso numa sociedade e habituado a costumes distintos. Logo, a suposta data da morte de Borges discutida pelos colegas, em verdade, se trata de uma enunciação instaurada pelo sujeito-autor, que nas reflexões de Maingueneau (2010, p. 31) é uma figura dotada de autoridade a partir do momento em que terceiros começam a falar dele, pois eles contribuem para a construção de uma imagem de autor.

Percebemos, então, uma primeira distinção entre duas imagens referentes a Jorge Luis Borges: autor como fundador do universo ficcional, visão atribuída pela sociedade, e indivíduo comum desconectado do processo criativo. É claro que existe um grau de influência entre as duas figuras, fato a ser explorado mais adiante.

Julián Fuks, como figura de escritor externa à obra, desenvolve um enredo com plano de fundo voltado para a cegueira. Concomitantemente a isso, sua construção da figura de Borges proporciona passagens capazes de revelar traços cruciais na novela, como em "...o mundo de Borges agora carece da música, dispondo da consciência. Da consciência e do tempo, pois a um mundo pode faltar o espaço, mas nunca o tempo, nunca a sucessão." (FUKS, 2007, p. 25). O personagem Borges, por viver num mundo consumido pelo "amarelo apático", desfruta apenas da consciência e do tempo, de forma que "quando toca o bastão com a palma da mão é que toma consciência do bastão e da mão, e assim ambos ganham existência." (FUKS, 2007, p. 25).

Nesses ínfimos momentos de percepção, limitados aos toques da mão e o desembalar do tempo, Borges constantemente transita entre suas lembranças, recapitulando fragmentos da memória; de acordo com Maingueneau (2010), esse fenômeno pode ser classificado como "paratopia temporal". Um exemplo desse movimento é quando o personagem se encontra encostado em um banco e em seguida nota a presença de outra pessoa. Após uma breve conversa, consegue chegar a uma interessante conclusão: está vendo sua versão mais jovem. O velho Borges resolve adverti-lo sobre acontecimentos futuros: "Você será dois. Dois além de nós dois, é claro. Um deles sou eu, o outro é aquele que chamam de Borges. [...] O outro, Borges, gosta dessas coisas também, mas de um modo diferente, vaidoso, convertendo-as em atributos de um ator." (FUKS, 2007, p. 54). A paratopia temporal tem como característica o anacronismo com relação ao contexto em que se encontra, como ocorre no fragmento em questão, o velho Borges se encontra em um conflito paradoxal que poderia ou deveria ser evitado em sua fase jovial.

Claro que não podemos caracterizar a condição de Borges apenas como um "simples" reflexo no qual confrontam-se incessantemente duas personalidades. Na verdade, antes de tudo, denotamos a existência de uma criança significada através da leitura e profundamente influenciada pela figura do pai, cujo sonho também era ser escritor. As lembranças constitutivas da tenra idade afloram em lapsos de memória, enrijecendo os sentimentos da figura criadora que, num dado momento de solidão, relembra o encanto provocado pelos labirintos, e produz a subsequente composição poética:

O labirinto⁵

Zeus não poderia desatar as redes
de pedra que me cercam. Olvidado
dos homens que antes fui, sigo o odiado
caminho de monótonas paredes
que é meu destino. Retas galerias
que se curvam em círculos secretos
depois de anos. Parapeitos
que gretou a usura dos dias.
No pálido pó tenho decifrado
rastros que temo. Chega-me pelo ar trazido
nas côncavas tardes um bramido
ou o eco de um bramido desolado.
Sei que na sombra há Outro, cuja sorte
é fatigar as longas soledades
que tecem e destecem este Hades
e ansiar meu sangue e devorar minha morte.
Buscamos-nos os dois. Quem dera
fosse este o último dia da espera.

(FUKS, 2007, p. 42)

Existe uma clara associação entre o escritor e o Minotauro, figura lendária oriunda da mitologia grega. Concebendo a própria existência da literatura como impossibilitada de se fechar sobre si mesmo, às vezes capaz de confundir-se com a sociedade (MAINGUENEAU, 1995), inferimos que Borges confunde-se — pela interpretação do poema transcrito anteriormente — com o Minotauro, enaltecendo o arquétipo de um andarilho perdido por corredores escuros, quase como à espera de uma intervenção divina para salvar-lhe da desolação.

É certo que clarificar a própria visão monstruosa constitui uma errância confirmada pelo autor e reforçada pela presença alheia. Os conterrâneos de Borges podem observar a andança solitária do escritor e a quebra de hábitos antes tão frequentes em sua vida.

Se a cegueira ao tomar-lhe a visão destitui Borges da faceta de leitor, o papel assumido pelo homem, por exemplo, na biblioteca em que antes tanto frequentava, torna-se liquefeito, inconsistente, quase como uma presença fantasmagórica, ou monstruosa, num mundo irreconhecível como o labirinto descrito. As passagens melancólicas representam devaneios profundos, em que “Borges toma o livro às mãos e o aproxima do rosto [...]. É inútil. Sequer o título, sequer uma letra.” (FUKS, 2007, p. 26).

Sabe que carece da visão, entretanto, persiste o hábito tal como um ritual, lembrando atitudes e movimentos. Em suma, o contexto afeta profundamente Borges, também atuando

⁵Tradução de Carlos Nejar.

como catalisador de sua embreagem paratópica. O escritor que permanece inconsolavelmente dedicando-se à arte.

Vivendo nas fronteiras do dizível e do indizível, o autor cego demonstra seu pertencimento problemático numa dada sociedade, de modo conseqüente, emergem instâncias inerentes a sua condição de ser errante: o lugar de escritor, caracterizado pelo Borges mais velho, devidamente reconhecido como autor; e o lugar de não-escritor, representado pela sua versão mais jovem. Essas transições paradoxais de Borges representam um estado de constante movimento.

Conclusão

A análise do discurso literário é uma das ferramentas, no campo da linguagem, utilizada com a finalidade de proporcionar um entendimento da produção literária de maneira mais aprofundada. Assim, uma das contribuições que nos é apresentada é a noção de paratopia, que caracteriza uma localização indefinida, entre um “lugar” e um “não-lugar”, e que acaba “obrigando” o autor a interferir e posicionar-se diante de uma situação específica através do processo criativo.

Na obra em destaque nesta pesquisa, a construção do personagem Borges acaba nos apontando alguns paradoxos enfrentados por pessoas cegas no dia a dia, além de também corroborar a identificação do autor Julián Fuks, com as contradições de possuir uma mente genial e que encontra na escrita a satisfação que, muitas vezes, a sociedade não pode proporcionar. Com o sentimento de não pertencimento, o autor acaba transitando entre o sonho e a realidade, mais especificamente, fazendo pontes entre os domínios supracitados.

Portanto, concluímos que o personagem Jorge Luis Borges, justamente por viver num pertencimento paradoxal, transita entre instâncias diversas, gerando uma eterna forma de errância; somado a isso, o discurso associado à novela e a alegoria incorporada pelas vivências de um escritor cego, orquestram a legitimidade da obra, classificando-a como uma poderosa dimensão significativa. O resultado é a construção de uma figura de Borges que, apesar de viver num mundo de amarelo apático, perpetua a consciência através dos devaneios, favorecendo sua embreagem paratópica, seu lugar de escritor e de não-escritor, sua existência impulsionada pelo fazer artístico.

Referências

FUKS, J. *Histórias de literatura e cegueira*. 1ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

KELEN, R. O discurso literário como discurso constituinte. In: FERNANDES, C. A.; GAMA-KHALIL, M. M.; JUNIOR, J. A. A. (org.). *Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas*. 1ed. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 231-242.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. 1ed. São Paulo, Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de (org.). *Cenas da enunciação*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de (org.). *Doze conceitos em análise do discurso*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 19 -
LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E
TEMAS FRATURANTES: LEITURAS E
ANÁLISES**



V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A dor da perda: um olhar sobre a morte em *Menina Nina, duas razões para não chorar*, de Ziraldo.

Hellen Jacqueline F S D Aguiar ¹

Francilda Araújo Inácio²

Girlene Marques Formiga ³

RESUMO

Pela via do universo ficcional, a literatura constitui-se um privilegiado veículo para a tematização de questões difíceis de lidarmos em nossa realidade, a exemplo da morte, fenômeno compreendido como um processo inerente à condição humana e sua falibilidade. Voltado a este tema, o presente trabalho parte da obra *Menina Nina, duas razões para não chorar*, de Ziraldo, publicada em 2002, pela editora Melhoramentos, com o objetivo de analisar a temática da morte no espaço infantil, ao mesmo tempo que reflete acerca da abordagem, junto ao público infantil e juvenil, de temas sensíveis na escola. O estudo, de caráter descritivo-exploratório com uma abordagem qualitativa, respalda-se, sobretudo, em fundamentos teórico-críticos de Candido (1995), Coelho (2000), Aguiar, (2010), Paiva (2011), Ramos (2012) e Azevedo (2014). Como resultados constatamos a importância da escola ampliar discussões acerca de obras que tematizam assuntos difíceis, através de mediação responsável e sensível, como forma de enfrentá-los. A leitura de um texto como *Menina Nina, duas razões para não chorar* permite crianças e jovens leitores vivenciarem sentimentos de perdas e de elaborá-los de forma simbólica por meio da linguagem literária.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura; Literatura infantil e juvenil; Morte.

1 Introdução e Método

[...] estou dizendo a mim que não vamos passar muito tempo juntos, que deves te preparar para viver mais longe de mim do que perto [...]. vens com esta marca, de minha ausência, a envolver inteiramente a tua vida, e este é um dos primeiros sustos que temos nesta existência, somos o que somos, não há como alterar a nossa história, sobretudo se ela já começa no meio, ou mais próxima ao fim [...]

(CARRASCOZA, 2017, p. 10-11).

O texto literário, dado o seu caráter múltiplo, constitui-se ferramenta importante não apenas para a nossa formação cultural, artística e intelectual, mas também, e, sobretudo, humana, sendo capaz de nos possibilitar o nosso reconhecimento pessoal, com o outro e com o mundo. Assim sendo, conforme Candido, em seu texto *O direito à literatura*, esta deve ser analisada como um vetor de transformação do nosso senso humanitário, ao defender que ela

¹ Graduanda em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba – IFPB - hellenjfs10@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e Professora titular do Instituto Federal da Paraíba, com atuação no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e na Licenciatura em Letras – IFPB – gformiga@uol.com.br

³ Doutora em Letras pela Universidade Federam da Paraíba e Professora do curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba – IFPB – araujo.francilda@gmail.com.

“desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p. 249).

A Literatura, desde sempre, possibilita-nos reflexões e questionamentos acerca de tudo o que envolve o homem. Ainda segundo o crítico literário Antonio Candido, esta, mediante sua natureza de caráter ficcional e de fabulação, atua no caráter e formação do sujeito e nos humaniza, por nos fazer vivenciar diferentes realidades e situações. Essa humanização, segundo o teórico, trata-se de um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (1995, p. 249).

Ainda no mesmo artigo, o crítico observa também que a Literatura “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (p. 242). Para além dessa característica, o crítico aponta também essa manifestação artística como um “instrumento consciente de desmascaramento”, por focalizar situações em que haja restrições ou até cerceamento de direitos: com efeito, a Literatura encontra-se relacionada à luta pelos direitos humanos.

Nesse contexto, a abordagem de leitura literária, parte constitutiva importante da formação escolar, pode provocar no leitor reflexões acerca do seu ser/estar no mundo, despertando-lhe o pensar acerca de suas vivências cotidianas e a integração a elas de novas vivências, promovendo ainda, mediante experiência estética, o aprofundamento da compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo que o circunda. Neste sentido, Coelho (2000, p. 46) observa que a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se necessariamente formadora”. Assim, é preciso pontuar que as abordagens metodológicas com o texto literário devem buscar promover o desenvolvimento do senso crítico, das reflexões, das exposições de questionamentos das crianças.

A pesquisadora Maria Amélia Dalvi (2013, p. 79), recorrendo a uma das teses de Silva (1998) sobre o trabalho com o texto literário nas aulas de língua, vem, oportunamente, apontar aquilo que esperamos de abordagens do texto literário: possibilitar experiências relevantes de leitura dentro do processo de sua formação integral. Nessa perspectiva, “o objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que

buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensáveis à vida”.

Em se tratando, especificamente, de abordagens voltadas a temas sensíveis/fraturantes, a utilização do recurso lúdico como a linguagem literária constitui-se uma excelente estratégia para o seu tratamento, entre os quais aquele que será foco deste trabalho: a morte, entendida aqui como um processo inerente à condição humana e sua falibilidade. Por esse ângulo, cabe à instituição escolar abrir espaço para discussões acerca de obras que tematizem assuntos difíceis, através de mediação responsável e sensível, como forma de enfrentá-los.

A leitura de obras como *Menina Nina, duas razões para não chorar*, de Ziraldo (2002); *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo (2003); *Um fio de esperança*, de Marjolijn Hof (2010); *A árvore das lembranças*, de Britta Teckentrup (2014) permitem a jovens leitores vivenciar sentimentos de perdas e de elaborá-los de forma simbólica por meio da linguagem literária. Para este trabalho, elegemos a obra *Menina Nina, duas razões para não chorar*, de Ziraldo, publicado em 2002, pela editora Melhoramentos, para analisar a temática da morte no universo infantil, de modo a evidenciar a abordagem de temas difíceis na escola para público leitor formado por crianças e adolescentes. A escola prefere “poupá-los” ou se abre à perspectiva de que o texto literário apresenta-se potencialmente como uma via capaz de propor reflexões sobre aspectos inerentes à nossa vida, mediante tratamento estético?

A perspectiva de apresentar textos com temáticas sensíveis passa pelo ato simbólico de combater o silenciamento ou de permitir que se dialogue sobre a dor calada, guardada, silenciada, descortinando esse apagamento. Neste sentido, Barros e Azevedo (2019) pontuam a necessidade de abordar obras dessa natureza, estabelecendo relações e identificações com o outro e com o que é cotidiano da vida, como é o caso da morte, que nos permite refletir sobre as nossas dores e também sobre as dores alheias.

Infelizmente, como defendem Barros e Azevedo (2019), a tendência social é de afastar a morte do contexto das pessoas, não falando sobre ela, não permitindo viver o luto de forma saudável, afastando-a mais ainda dos jovens, fingindo não perceber que a morte também estabelece um papel importante na vida. Esquecemos de que precisamos conhecer nossa finitude, precisamos entender que a vida é uma constante renovação e precisamos conceber a dor como algo legítimo e importante para o recomeço, para o florescer também.

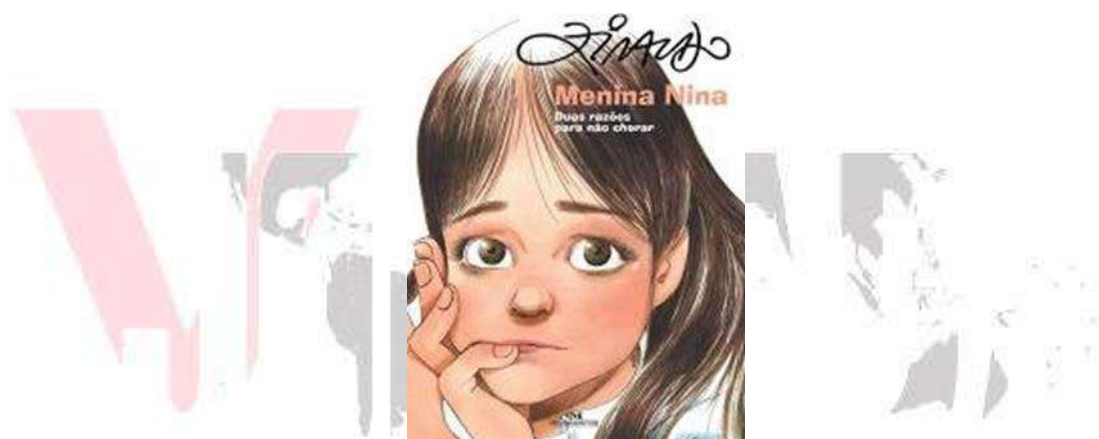
Partindo da compreensão de que alguns temas – inclusive a morte – devem ser trabalhados na escola, o presente artigo objetiva abordar especificamente essa temática, a partir

da obra *Menina Nina, Menina Nina, duas razões para não chorar*, de Ziraldo. De caráter descritivo-exploratório com uma abordagem qualitativa, respalda-se, sobretudo, em fundamentos teórico-críticos de Candido (1995), Coelho (2000), Aguiar, (2010), Paiva (2011), Ramos (2012) e Azevedo (2014).

2 A dor da perda, em *Menina Nina, duas razões para não chorar*, de Ziraldo

[...] Portanto, não chore mais e vá dormir, minha querida. Dos dois jeitos desse adeus é que a gente inventa a vida.

(ZIRALDO, 2002, p. 37).



Menina Nina, duas razões para não chorar, Ziraldo, 2002

Como já pontuamos, a literatura pode ser um instrumento efetivo no trabalho de enfrentamento a temas difíceis, como a morte, por exemplo. Em *Menina Nina, duas razões para não chorar* (2002), Ziraldo, um escritor dos mais representativos da nossa literatura infantil e juvenil, traz à baila, com a delicadeza devida, essa temática, focalizando o olhar de uma menina diante da morte de uma pessoa próxima e muito amada: a sua vovó. Trata-se de uma obra que toca nossas emoções com profundidade, mas o faz com a sensibilidade que requer a abordagem sobre o tema.

A obra apresenta um excelente projeto gráfico, que influencia positivamente o seu contato com o leitor. As ilustrações desempenham um papel fundamental no enriquecimento do texto, fazendo uma interlocução com os leitores e enriquecendo a narrativa no tom exato, até mesmo em passagens em que não se fazem presentes para atender uma necessidade na narrativa.

O nascimento da menina Nina e a alegria dos seus avós com sua chegada marcam a abertura da narrativa. De forma envolvente e poética, o narrador situa o leitor no meio dos fatos

e personagens e principalmente da relação afetiva entre Nina e sua vovó Vivi. Em meio a fatos cotidianos e à leveza do afeto, aparece a dor... a dor da perda; a dor da separação decorrente da morte.

Um olhar atento à linguagem utilizada dá conta de uma atmosfera poética, por vezes até rimada e com jogos sonoros através de sons que se repetem, a exemplo do que vemos nas passagens “Menina Nina amava a Vó Vivi, que amava sua menina. A vovó, ao ver a Nina pelo vidro do berçário, pulava feito menina em festa de aniversário” (ZIRALDO, 2002, p. 4) e “Agora vovó Vivi vai viver uma nova vida, mais nova que a que viveu...(p. 6) e “Vovó Vivi é uma vocação de avó. Vó Vivi é a vó do ano todo dia, toda hora” (ZIRALDO, 2002, p. 16).

Na passagem “Vovó não imaginava como era bom ser assim, um ser especial: uma boneca que tem dentro dela outra boneca que tem outra boneca bem dentro dela também... Vovó é uma matriosca” (ZIRALDO, 2002, p. 8), a referência à figura da vovó Vivi como a “matriosca” - a boneca russa - nos remete ao universo infantil das bonecas, do colorido e das cores vibrantes, ao mesmo tempo que nos faz pensar ser ainda uma menção à força da mulher e, em especial, a sua capacidade de gerar outras vidas.

Imagens de luz e clareza se ligam aos afetos, às viagens e aos sonhos de Nina Menina; na noite, porém, “vovó dormia para sempre” e “não responde”. E nessa atmosfera vem a realidade da partida de vovó Vivi. Acompanhando o cenário de tristeza imposta pelo insólito acontecimento, o texto torna-se denso. Surgem, então, questionamentos da menina sobre o ocorrido e o seu sofrimento diante da sua vovó. Estabelece-se, assim, um universo de interrogações, negativas e aflição pela perda:

Vovó, você nunca disse que queria ir embora assim, sem dizer adeus. Não era isso, vovó, que estava combinado. Vovó, e suas promessas? Vovó, e nossas viagens? Vovó Vivi, e as farras que a gente ia fazer? E a nossa parceria? Vovó, e os meus segredos? Pra onde você levou? E como é que eu vou crescer sem você me ver crescer? Como vou andar no mundo onde você não está? Vovó, eu não posso mais abraçar as suas pernas, não posso beijar seu rosto, não posso pegar sua mão...Vovó, que coisa difícil, Vovó Vivi, que aflição” (ZIRALDO, 2002, p. 28)

Após isso, a narrativa se dirige a uma perspectiva daquela perda através da esperança. A primeira delas é a indicação de que a menina pode lidar com aquele momento de dor: “Não chore, Nina, não chore. Ou melhor: chore bastante. A gente afoga nas lágrimas a dor que não entendemos.” (p.31)

Importante referenciar, neste momento, uma palestra do escritor Ilan Brenman, proferida em abril de 2020, intitulada “É preciso poupar as crianças dos temas difíceis? Ler é sempre prazeroso?”, na qual ele abordou questões voltadas à relação leitura literária/temas difíceis/crianças com bastante propriedade, pontuando que, muitas vezes, a proteção extrema sobre a criança acaba por desprotegê-la das complexidades da vida. Uma das formas de protegê-las, segundo ele, é “abastecê-las com literatura com histórias que mexam com seu mundo interior, um mundo complexo”. Essa complexidade da criança demanda atendimento e a literatura é excelente parceiro nesse percurso de crescimento, porque fortalece o emocional das crianças, colocando-a diante dos seus dramas.

“Literatura não traumatiza” – afirma Ilan Brenman –. Literatura constitui-se válvula de escape, que nos permite vivenciar na ficção aquilo que nos faz sofrer e nos atemoriza.

Em *Menina Nina, duas razões para não chorar*, temos uma criança que se espelha na sua querida avó, que estabelece uma conexão que pode durar mesmo após a morte, mas Nina não foi preparada para esta separação, gerando não somente a difícil dor da perda, mas dando lugar a uma confusão de sentimentos. Essa narrativa nos chama a atenção para a problemática de superproteger nossas crianças e jovens, retirando deles a possibilidade de compreender sua dor e dar espaço a seus sentimentos, principalmente os mais dolorosos. Nina não entende exatamente porque a avó não acorda naquela manhã e se pergunta porque ela se foi sem ao menos dizer algo. Não falamos aqui sobre o aspecto de vivermos em despedidas, mas de sabermos que um dia essa partida chegará e isso causará dor, sim, mas talvez uma dor mais amadurecida, caso a perspectiva seja trabalhada, como propõe a obra.

Para Ramos e Fonseca (2015, p. 104):

A atualidade e a pertinência das temáticas abordadas, quase todas decorrentes da existência contemporânea, são fatores que explicam o grande sucesso de obras como essa junto dos jovens, fruto de uma identificação imediata com os universos narrativos recriados. Estes, contudo, são filtrados de forma a, mais do que responderem a expectativas pré-definidas, interrogarem os leitores, conduzindo-os à reflexão sobre um mundo em constante mudança. A ausência de moralismos ou de preconceitos estimula o espírito crítico por parte dos leitores adolescentes que se deparam com inquietações e problemas reconhecíveis e veem nas palavras e atitudes das personagens, avaliando os comportamentos recriados, perspectivando, sob novos prismas, a sua relação com os outros e, em última análise, retirando ensinamentos para a sua própria vida, desencadeando a discussão e a reflexão acerca de temas pertinentes e, por vezes, tabi na literatura para jovens.

Em contraposição à dor – ou em alinhamento a ela – o tom de uma perspectiva de consolação se instaura no texto, mediante declarações como, por meio de uma adversativa maiúscula “MAS espere, Nina, espere, porque há duas razões para você não chorar”, as quais são listadas tendo a partícula SE inserindo-nos no mundo das boas possibilidades, reproduzidas, em parte, a seguir:

SE

Muito além desse sono que vovó está dormindo não existe nada mais – como muita gente crê- não existe despertar, nem porto, destino ou luz; se tudo acabou de vez – acabou, completamente – pode ter certeza, Nina, a Vovó está em paz; não sabe nem saberá que está dormindo pra sempre. (p. 35)

(...)

SE, porém, desse sono imenso, Vovó Vivi despertar num outro mundo, feito de luz e de estrelas, veja, Nina, que barato!!! Que lindo voar no espaço! (ZIRALDO, 2002, p. 37)

Barros e Azevedo (2019) afirmam que temáticas como essa aproximam o leitor das realidades sociais, trazendo à tona realidades emergentes e necessárias para a construção de pessoas mais reflexivas e compreensivas. Além disso, narrativas dessa natureza, como acredita Ramos *apud* Barros e Azevedo (2019, p. 79), trazem perspectivas relacionadas ao sofrimento, à morte e “servem essencialmente ao propósito de questionamento e da reflexão sobre assuntos dos quais o adulto, usualmente, e em nome de intuítos de proteção, tende a afastar da criança”.

A pesquisadora Teresa Colomer em sua obra *Andar entre livros* (2007, p. 11) afirma que “livros infantis constroem seu leitor, quer dizer, que se situam à altura das crianças, levam-lhes a atuar como leitores literários e os introduzem em possibilidades de leitura cada vez mais amplas”, além disso, a autora diz que “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura”.

Os momentos finais da narrativa mostram-nos que a obra que tematiza a dor perda de alguém amado com a leveza e delicadeza devidas, valendo a pena, portanto, ser abordada junto a crianças, conforme reconhece a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ -, que a elegeu em 2002 como o melhor livro na categoria para a criança - Prêmio Ofélia Fontes da FNLIJ.

Por fim, o pensamento abaixo reitera a nossa percepção acerca da validade do trabalho em sala de aula com esses temas delicados e sensíveis e amplia a nossa percepção sobre essa questão:

Parece-nos que o trabalho em torno das obras que versam sobre esta delicada questão contribuiu para um progressivo desvelamento da mesma.

Com efeito, ao mesmo tempo que é combatida a banalização do assunto, é criado um contexto para sua gradual interiorização, e ainda é deixado espaço para o mistério e para o questionamento. Os efeitos do contacto com textos literários, embora alvo de uma abordagem mais comedida, a seu tempo revelarão os seus benefícios (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 85).

Resultados esperados e Conclusões

A literatura se nos apresenta como meio de reconhecimento do lugar do outro e de si. Nesse sentido, o tecido textual vem propor maneiras de discutir, mas, sobretudo, de se colocar em um lugar de aprendizado, de sensibilização e de humanização. Sem a pretensão de apontar um caminho certo e único para a discussão acerca de um tema tão delicado como a morte, mas, sim, a de trazer à baila reflexões sobre a relevância de, cada vez mais, trabalharmos temas sensíveis/fraturantes na escola, a fim de que este seja o espaço de aconchego, onde se possa problematizar assuntos considerados tabu, lançando-se mão sempre da mediação sensível e responsável, necessárias em abordagens dessa natureza.

Autores como Ramos e Fonseca (2015, p. 91) observam que narrativas como essa permitem abrir o espaço para uma “visão crítica da sociedade urbana atual”, uma vez que dão voz a temas que requerem do mediador de leitura/professor uma sutileza indispensável e cuidadosa, não apenas por sua própria natureza de tensão e dor, mas porque se voltam ao público juvenil, público que, normalmente, fica distanciado dos temas vistos como tabu, visto que a sociedade acredita que deva protegê-los (os jovens), mantendo-os distanciado de assuntos como a morte, a violência, a sexualidade, abandono, entre outros.

Desse modo, *Menina Nina, duas razões para não chorar*, de Ziraldo, aponta-nos para uma narrativa que convida o leitor a considerar o tema como parte inevitável da própria vida (COLOMER, 2017), reflexão significativa especialmente em um contexto de pandemia vivida atualmente, que já nos tomou tantas vidas, provocando-nos o enfrentamento a dor e a muitas perdas. Nessa conjuntura, as crianças e jovens, ainda iniciando a vida, têm de conviver com um cenário de devastação de milhões de vidas, algumas de seu círculo familiar.

Faz-se oportuno ainda registrar, em respeito à natureza múltipla e as diversas formas de percepção da obra literária, que a abordagem específica voltada ao tema da morte em *Menina Nina, duas razões para não chorar*, sob qualquer hipótese, a “enquadra” ou a restringe a este tema: a obra é maior, é polissêmica; está, pois, aberta a diferentes olhares. Rotular ou restringir

esta ou qualquer obra sob um único tema seria uma impropriedade que refutamos e aqui achamos por bem assinalar, para efeito de esclarecimento.

Esperamos, por fim, que nosso trabalho possa suscitar e ampliar mais discussões acerca, não somente de assunto ainda pouco abordado junto a crianças e adolescentes na escola, como o insondável universo da morte, mas também, de um modo geral, de tantos outros que circundam nossos dramas existenciais.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil*. In: AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, L. J.; MARTHA, A. A. P. (Orgs.) *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica. ANEP, 2010.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Universidade do Minho: Lulu Pess, 2014.

BARROS, Lúcia Maria; AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *Em Aberto*, Brasília, v 32, n. 105, p. 77-92, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.

CARRASCOZA. *Caderno de um ausente / João Anzanello Carrascoza; posfácio de José Luiz Passos*. São Paulo: Alfaguara, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. 1. Ed. SÃO Paulo: Global, 2017.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. A arte de falar da morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. Aparecida-SP: *Ideias & Letras*, 2011.

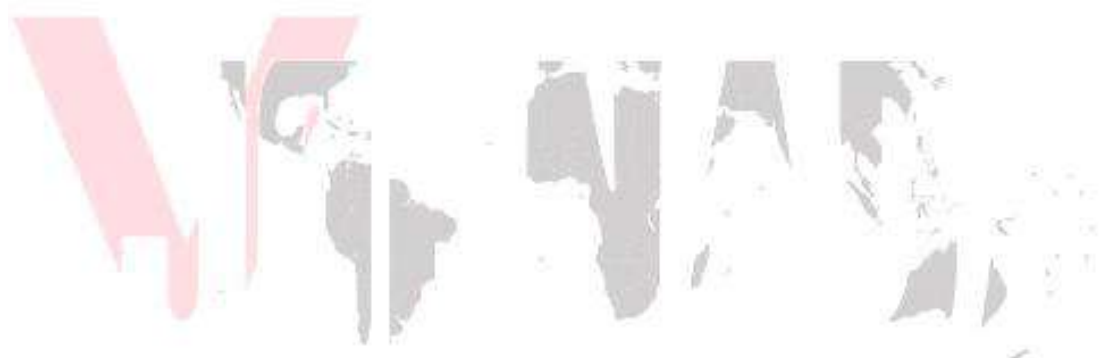
RAMOS, A. M. Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude. Porto: *Tropelias & Companhia*, 2012.

RAMOS, A. M.; FONSECA, A. D. Tendências da Literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. *Literartes*, n. 4, 2015.

RISCADO, Leonor. *Para o meio da rua*: Malasartes (Cadernos de Literatura para a infância e a Juventude), n°4, 2000, p. 5-6.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto. (Org.) *Leitura-práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZIRALDO. *Menina Nina, duas razões para não chorar*. 8. edição. São Paulo: Melhoramentos, 2002.



**Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens**



A resignificação da morte na obra infantil *Cazuza*, de Viriato Corrêa

Erika Maria Albuquerque Sousa ¹
Prof.^a Dr.^a Solange Santana Guimarães Morais ²

RESUMO

Cazuza é uma obra infantil maranhense do escritor pirapemense Viriato Corrêa, tendo sua primeira publicação em 1938. Retrata em tom memorialístico as vivências do autor – personagem em seus tempos de meninice. Apresenta uma linguagem infantil, não obstante, trata de diversos assuntos que são assaz importantes não só para a literatura maranhense, como também para a literatura brasileira. Mediante isso, busca-se analisar como o tema da morte é apresentado a *Cazuza* em suas vivências no povoado no Maranhão. “A morte parecia-nos um bem que Deus mandava às crianças da terra para que elas brincassem em liberdade” (CORRÊA, 2011, p.35). Para o personagem, possuindo tenra idade, não compreendia o significado da morte e achava que era um dia de brincadeiras, porque iam muitas crianças para o povoado, junto com os pais, para o funeral. Mas um dia, o exício se apresentou a *Cazuza* através de seu amigo Pinguinho e, “Dali por diante, a morte ficou sendo para nós uma coisa séria, muito séria e muito triste” (CORRÊA, 2011, p.37). Baseando-se nas teorias de Abramovich (1994); Reis (1991); Ariès (1977), dentre outros, busca-se analisar a resignificação da morte na obra de Viriato. Destarte, este trabalho apresenta-se como um recorte de um projeto de pesquisa, em andamento, intitulado “Cenas de meninice: a produção literária infantil do escritor maranhense Viriato Correia”, sob fomento da Fundação de Amparo a Pesquisa, ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FAPEMA.

PALAVRAS-CHAVE: *Cazuza*; Resignificação da morte; Viriato Corrêa; Literatura Infantil.

1 Introdução

Viriato Corrêa é um autor que se destaca por muitos caminhos da escrita, percorrendo por vários gêneros textuais; dentre as suas produções de maior destaque e considerada pelos críticos como um clássico da literatura infantojuvenil temos *Cazuza*, objeto de estudo deste trabalho. Corrêa nasceu em Pirapemas, MA, em 23 de janeiro de 1884, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 10 de abril de 1967.

Publicada em 1938, com uma linguagem simples e de fácil compreensão, a obra *Cazuza*, de Viriato Corrêa, é dividida e organizada em três capítulos e trata do processo de

¹ Graduanda em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Bolsista PIBIC/FAPEMA. Membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense – NUPLIM/CNPq e do Grupo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias – LAMID/CNPq. Presidente da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras – LICLE/CESC-UEMA. E-mail: erikaalbuquerquecescuema@gmail.com

² Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ/UEMA), docente na Universidade Estadual do Maranhão (CESC/PPGL/UEMA). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense – NUPLIM/CNPq e da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras – LICLE/CESC-UEMA. Editora Chefa da Revista de Letras Juçara /CESC-UEMA. E-mail: sogemorais@gmail.com

formação escolar e das vivências do autor-personagem, Cazuzza, em seus tempos de meninice, no interior do Maranhão.

O primeiro capítulo se passa em Pirapemas-MA, local de origem do escritor, apresentando as primeiras experiências de Cazuzza no âmbito escolar, quando dá início aos seus estudos primários. O segundo se apresenta a partir do processo de migração campo-cidade vivenciado por Cazuzza e seus familiares, situação que fez com que os personagens mudassem para a vila do Coroatá-MA. Por fim, o terceiro capítulo é desenvolvido na capital do Maranhão, São Luís, para onde Cazuzza muda-se a fim de concluir os seus estudos primários.

Ao longo da narrativa podemos acompanhar através das vivências do autor-personagem o seu processo de amadurecimento, a partir de alguns temas que lhe eram apresentados como: a educação vigente à época, a má distribuição de renda, o processo de migração campo-cidade, temas fraturantes, como exemplo, a morte, dentre outros.

Nesse sentido, o presente trabalho visa analisar a resignificação da morte na obra *Cazuzza*, a partir do que entendemos por “temas fraturantes”, uma pesquisa analítica que tem como base primária a obra e como base teórica os estudos de pesquisadores que, de alguma forma, têm em comum, trabalhos que apresentem ideias sobre a obra *Cazuzza* (1938), como é o caso de Abramovich (1994); Reis (1991); Ariès (1977); dentre outros.

2 Atitudes diante da morte

I Jornada Int Eu não carrego gadanha nem foice. Só uso um manto preto com capuz quando faz frio. E não tenho aquelas feições de caveira que vocês parecem gostar de me atribuir à distância. Quer saber a minha verdadeira aparência? Eu ajudo. Procure um espelho enquanto eu continuo (MARKUS ZUSAK, 2010, p.271).

Segundo Freud (1989, p.121), “o objetivo derradeiro da vida é sua própria extinção”. No entanto, há uma particularidade cultural e histórica situada sobre homens e mulheres na forma de encararem seu destino derradeiro. Essas atitudes diante da morte suscitaram em pesquisadores e historiadores o interesse por estudar essas características ao longo do tempo.

Phillipe Ariès em seu livro *O Homem Diante da Morte* revela como em meados do século XVIII, predominou no Ocidente católico e na França, uma relação de proximidade entre vivos e mortos, o que o historiador chamou de “morte domesticada”. Isso porque parentes, amigos, irmãos de confrarias e vizinhos acompanhavam no quarto dos moribundos seus últimos momentos.

Essa morte domesticada tornou-se muito presente e o costume espalhou-se por todo o Ocidente, podendo ser encontrados registros em meados do século XIX, quando Viriato Corrêa escreve seu livro de memórias, em 1938, *Cazuza*. Corrêa descreve suas lembranças de meninice no povoado em que nascera, Pirapemas-MA, dentre as suas reminiscências, inclui um capítulo em que é possível observar registros de uma cena de velório no interior do maranhão, que dialoga com o que Phillipe Ariès nomeou por “morte domesticada” acima.

A povoação transforma-se num formigueiro ruidoso de crianças. No sertão, quando uma família sai de casa para ir à de um defundo, sai completa: os grandes, a filharada e até mesmo os cachorros. Os grandes ficam na sala e no terreiro do morto, a prestar as homenagens do costume; a menina, essa vem para fora, para a sombra das árvores, brincar em liberdade (CORRÊA, 2011, p.34).

Mas essa forma de tradição nem sempre foi assim, somente a partir do século V os familiares começaram a enterrar seus parentes e amigos nas igrejas que frequentavam ou em cemitérios contíguos integrados à vida da comunidade. Isso porque “os cemitérios que, embora contra as leis municipais e a decadência religiosa, frequentemente serviam como local para passagem de animais, feiras, bailes, jogos, atalhos, depósitos de lixo, sanitário público, namoros clandestinos e morada de mendigos” (REIS, 1991, p.73).

Volvelle (1976, p.126) comentando sobre o trabalho de Ariès afirma que “uma sociedade em que coabitam os vivos e os mortos, em que o cemitério se confunde com a igreja no coração da cidade”. Tornando-se compreensível o que Ariès afirma ao estabelecer uma proximidade entre vivos e mortos, estabelece-se uma crítica à sociedade da época e principalmente sobre a igreja.

Ainda sobre os rituais utilizados para simbolizar a morte, Melo (2004, p. 10-11) faz referência citando “os cultos, as vestes brancas, pretas, o luto, o velório, as novenas, jardins, enterros, cemitérios, crematórios”. Tais ritos se manifestam de acordo com épocas e povos, através de diferentes percepções e sentimentos, o que podem ir desde a alegria ao medo, do alívio ao pesar. Fato curioso que pode ser observado no trecho abaixo:

No lugarejo em que eu nasci, dava-se uma singularidade que eu não sei se ocorria em outra parte do mundo: o dia mais alegre era aquele em que morria uma pessoa. Explica-se. No povoado, quando alguém estava para morrer, mandava-se avisar à gente da redondeza. E, logo que o doente fechava os olhos, a sua casa se enchia. Vinham não só os vizinhos ali de perto, como os de cinco, sete e mesmo dez léguas distante (CORRÊA, 2011, p.34).

Em concordância com a citação, Thomas Lindley³ revela que a morte na Bahia era como espetáculo, os “principais divertimentos dos cidadãos” se contavam os “suntuosos funerais” e as festas da Semana Santa, celebrados “com grande cerimônias, concerto completo e frequentes procissões”. Também o príncipe Maximiliano, que esteve na Bahia em 1827, “referiu-se a serenatas, procissões religiosas e cortejos fúnebres num mesmo parágrafo de seu diário. Para os baianos morte e festa não se excluía” (REIS, 1991, p.137). Sendo possível identificar no trecho da obra *Cazuza*, características comuns à cultura baiana, quando o autor-personagem descreve como era recebido o dia do velório no povoado em que nascera.

Isso é possível porque “enxergar o mundo do ponto de vista infantil pode mostrá-lo de maneira pouco usual e bastante reveladora. Os objetos podem ser vistos com peculiar frescor e imediaticidade... Mas a visão de uma criança é naturalmente restrita” (EAGLETON, 2019, p.92). Para Cazuza que era uma criança, o velório não tinha outro significado a não ser o de um dia de brincadeiras, pois por não compreender o verdadeiro significado da morte, não havia como lhe atribuir uma importância maior. Apresentando-se no primeiro momento como um acontecimento alegre, por causar movimento no “lugarejo, dorminhoco e triste” (CORRÊA, 2011, p.34).

Nicolli e Mortimer (2012, p. 23-24) escrevem que há três modos de pensar e falar sobre a morte: o naturalista, “enquanto fenômeno resultante de uma disfunção orgânica e que, num momento ou noutro da vida, atingirá todos os seres humanos”; o religioso, “identificada por meio do reconhecimento da mortalidade do corpo e, como contraponto, da ideia da imortalidade da alma”; o relacional, que consiste em uma “zona na qual estão formas de pensar que indicam aspectos sobre a relação do ser humano com a morte”.

Mediante isso, por meio deste breve resumo sobre as atitudes diante da morte em alguns momentos da história e também sobre os estudos de historiadores e cientistas, será possível acompanhar como Cazuza desdobra-se sobre esse tema fraturante em sua meninice e, em como a *Thanatos* (morte na mitologia grega) passou a ser uma coisa séria e muito triste.

3 O espaço sagrado do morto: ressignificação da morte

“Desde cedo a criança vivencia situações que lhe permitem criar uma noção da morte” (PAIVA, 2011, p. 31). No entanto, por não ter uma explicação correta sobre o que vida e morte são o infante passa toda a sua meninice acreditando que morte e sono possuem o mesmo

³ Anônimo, “Chronica dos acontecimentos da Bahia”, passim; Lindley, Narrative, p.275; Maximiliano, Viagem ao Brasil, II, p.450.

significado; “como imobilidade em contra oposição ao de estar vivo, representado pelo movimento. Ainda há uma associação da morte com separação e sono, porém não de forma definitiva, mantendo a noção reversibilidade” (VENDRUSCOLO, 2005, p. 28).

Seja pelo sentimento de imediaticidade defendido acima por Eagleton ou por acreditar nessa reversibilidade defendida por Vendruscolo, Cazusa não via o advento da morte como um acontecimento triste, pois segundo ele:

A morte parecia-nos um bem que Deus mandava às crianças da terra para que elas brincassem em liberdade. Quando o enterro saía e a meninada de fora partia com os pais, as nossas almas ficavam mais tristes do que as casas em que o luto havia o enterro. Para nós, que nada sabíamos da morte, nada mais tinha havido do que um maravilhoso dia de brinquedo, que terminava inesperadamente (CORRÊA, 2011, p.36).

Cazusa que nada sabia da morte, não compreendia que significado o dia fúnebre tinha, com sua inocência de criança acreditava ser um dia abençoado por Deus, enviado unicamente para reunir toda a criançada dos povoados vizinhos, a fim de terem um dia divertido de brincadeiras em liberdade; e colocava-se a fazer planos de quando ocorreria outro acontecimento como àquele: “e as nossas cabecinhas inconscientes punham-se então a fazer cálculos, desejando outro dia como aquele. Quando haveria de novo tanta criança, tanta alegria e tanta liberdade? Quando morreria outra criatura? Para nosso entendimento aquilo era uma fortuna. Nós, que nada sabíamos da vida, só víamos na morte motivo de brinquedo” (CORRÊA, 2011, p.36).

Para Ariès (1997, p. 41), apesar da sua familiaridade com a morte, os antigos temiam a proximidade dos mortos e os mantinham a distância. Honravam as sepulturas - nossos conhecimentos das antigas civilizações pré-cristãs provêm em grande parte da arqueologia funerária, dos objetos encontrados nas tumbas. Mas um dos objetos dos cultos funerários era impedir que os defuntos voltassem para perturbar os vivos. Tal atitude, segundo Ariès, pode ser explicada a partir dos nossos hábitos desenvolvidos sobre crenças antigas.

Outra explicação sobre o sentido de morte atribuído por Cazusa em sua forma de lidar com o tema, se dá porque antigamente o sentido e conhecimento de mortalidade infantil, embora elevado, não havia sensibilidade sobre o tema, pois os infantes eram tratados como adultos em miniaturas, presenciando e tendo contato com temas fraturantes, como por exemplo, a morte, sem receberem alguma explicação; eram induzidas a se comportarem diante de tais questões como os mais velhos. Somente “no início do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-

se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que preparasse para a vida adulta.” (CUNHA, p. 22, 1995). Desta maneira,

[...] Embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribui a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (AIRÉS, 1977, p.25).

Por Cazuzu não vivenciar uma morte infantil, não havia como entender que a alma da criança também era mortal, e que apesar do infante parecer como um ser em desenvolvimento, pronto para explorar o mundo ao seu redor, coisas ruins também poderia recair sobre eles. O personagem toma nota dessa realidade quando “um dia, quando brincávamos a cabra-cega, o Pinguinho, ao amarrar a venda nos olhos de Rosa, sentiu uma dor no peito, uma sufocação e quis gritar. Mas, em vez de grito, o que lhe saiu da boca foi uma golfada de sangue” (CORRÊA, 2011, p.36).

A partir desse momento, Cazuzu e os amiguinhos do povoado passaram a ter contato com um sentimento comum aos adultos: o medo da perda. Inconscientemente as crianças temiam o pior e passaram a não sair de perto do amigo, Pinguinho, como recorda Cazuzu no trecho: “Não lhe saíamos de perto. Quando podíamos enganar a vigilância de nossos pais, íamos para junto dele, consolar-lhe os sofrimentos” (CORRÊA, 2011, p.36).

Mas apesar dos cuidados infantis com o amigo, “numa manhã, linda manhã em que as andorinhas brincavam no céu como garotinhos travessos, ele morreu” (CORRÊA, 2011, p.36). E a partir daquele dia, Cazuzu passou a olhar a morte com outros olhos, ela passou a ter outro significado e também outro sentimento. O que antes era um dia de alegrias e de brincadeiras tornou-se triste, sério e doloroso.

Ficamos todos em derredor do cadáver, sossegadinhos, tristes, silenciosos. Quando queríamos falar uns com os outros, era baixinho, aos cochichos, como se temêssemos perturbar a majestade da dor que nos afligia. Tínhamos, pela primeira vez, compreendido a morte. Era a primeira vez que ela nos tocava de perto. E, dali por diante, quando alguém morria no povoado, nunca mais enchamos de alaridos os terreiros e os quintais. Nunca mais fizemos de um dia de luto um dia de festa. Dali por diante, a morte ficou sendo para nós uma coisa séria, muito séria e muito triste (CORRÊA, 2011, p.37).

Mediante isso, Julio Ramón Ribeyro ao se questionar por que nos aflige tanto a morte de uma criança, e indagar se essa não seria o mesmo que morrer aos oito anos ou aos trinta ou aos

cinquenta, chega à conclusão que não, “porque com as crianças morre um projeto, uma possibilidade, enquanto que com os adultos morre algo já consumado. A morte de uma criança é um esbanjamento da natureza, a morte de um adulto é o preço que se paga por um bem que foi desfrutado” (RIBEYRO, 2016, p.66).

Destarte, Cazuzza ressignifica a morte diante da perda do amigo e compreende o espaço sagrado do morto, quando ao invés de brincar, passa a ter consciência do sentimento de luto. Pois vista de perto a morte não parecia algo tão natural e apesar da pouca idade, o personagem e as crianças do povoado compreenderam a efemeridade da vida. Isso leva a reflexão do porquê de muitos adultos preferirem não comentar sobre temas fraturantes com os pequenos, no entanto, Viriato Corrêa ao trabalhar com esse tema em seu livro, leva-nos a refletir e a repensar sobre tais atitudes.

Conclusão

Esta pesquisa teve como intuito apresentar, de forma breve, a concepção de pesquisadores e historiadores sobre a forma como a morte foi tratada ao longo dos anos, bem como os rituais e tradições populares sobre os ritos fúnebres ao longo dos séculos. Morais e Sousa (2021) ao tratarem sobre a importância da Literatura Infantojuvenil defendem que não se pode classificar esse gênero como uma coisa a parte, pressupondo que a sua criação seria a imitação da própria infância, e que esse professor criador carrega responsabilidades de transmitir valores e cultura. Assim, apresentamos através da obra infantil Cazuzza, do escritor pirapemense Viriato Corrêa, temas fraturantes descritos no romance, a atitude de Cazuzza diante da morte, assim como os costumes do povo maranhense ao lidar com o tema apresentado sob a perspectiva do autor-personagem.

Kovács (2005, p. 487) afirma que “quanto mais se nega a morte, mais esta parece fazer-se presente por meio da violência urbana, do crescimento do número de pessoas portadoras do HIV, do suicídio, das guerras”. Por essa razão, fez-se um levantamento histórico dos sentidos sobre a morte, pois estes nos auxiliam na análise do livro selecionado e, ao mesmo tempo, corroboram com a relevância de uma área específica de estudos sobre o tema, pois acreditamos que negar a morte não é o melhor caminho.

Referências

ARIÈS, P. (1977). *L'Homme devant La Mort*; Tradução de Ana Rahaça Tradução portuguesa © de P. E. A. Capa: estúdios P. E. A. Editions du Seuil. 1977. Direitos reservados por Publicações Europa-América. Lda.

ARIÈS, P. (1977). *A História da Morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. 2ª. Edição - São Paulo: ibep jovem, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1995.

EAGLETON, Terry. *Como ler literatura*; tradução Denise Bottman. – 1. Ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2019. 224p; 21 cm.

FREUD, Sigmund. *O Valor da vida: uma entrevista rara de Freud*, in P.C. Souza, org., Sigmund Freud & o gabinete do dr. Lacan (São Paulo, 1989), p.121.

KÓVACS, M. J. (2005). Educação para a morte. *Psicol. cienc. prof.*, 25(3), 484-497. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932005000300012&lng=en&nrm=iso

MELO, C. V. (2004). *O significado da morte nas diferentes etapas da vida humana*. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia. Brasília: Faculdade de Ciências da Saúde. Retirado em 12 de agosto, 2020, de: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2928/2/9960500.pdf>

MORAIS, S. S. G.; SOUSA, E. M. A. *Uma crítica social através da obra infantil Cazuza*. In: Américo Junior Nunes da Silva; Valdemiro Carlos dos Santos Silva Filho. (Org.). (Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação 4. 4ed.Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, v. 4, p. 177-185.

NICOLLI, A. A.; & MORTIMER, E. F. (2012). *Perfil conceitual e a escolarização do conceito de morte no ensino de Ciências*. *Educar em Revista*, 28(44), 19-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a03.pdf>

PAIVA, L. E. (2011). *A arte de falar da morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores*. Aparecida: Ideias & Letras.

REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX* / João José Reis. / São Paulo: Companhia das Letras. 1991.

RIBEYRO, Julio Ramón. *Prosas apátridas*. Tradução de Gustavo Pacheco. – 1ª. Ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2016. (Outra língua).

VENDRUSCOLO, J. (2005). *Visão da criança sobre a morte*. *Medicina*, 38(1), 26-33. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/420>

VOVELLE, Michel. *Les attitudes devant la mort*, *Annales: ESC*, 31: (1976), p.126.

ZUSAK, Markus. *A menina que roubava livros*; Tradução de Vera Ribeiro; [ilustração Trudy While]. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

Entre conversas e xícaras de chá: as lições fraturantes na obra literária juvenil contemporânea *Bordados*, de Marjane Satrapi

Ana Caroline Ferreira da Silva¹
Marília Gabriela de Lima Silva²
Maria Rennally Soares da Silva³

RESUMO

O presente trabalho analisa a HQ *Bordados* (2010) da escritora iraniana Marjane Satrapi como fonte de pesquisa da representação de temas difíceis, ou fraturantes. Temos por objetivo propor a discussão e a reflexão acerca de temas pertinentes e, por vezes, considerados tabus na literatura juvenil, através da análise dos diálogos e do comportamento das personagens. Discutir essa temática é relevante para que possamos pensar sobre a formação de leitores com uma visão crítica da sociedade urbana atual e, do mundo, em particular, dando voz aos principais problemas e tensões sociais. A metodologia utilizada é teórico-bibliográfica, fundamentada em Kirchof e Souza (2019), que abordam questões como as razões pelas quais alguns temas são considerados difíceis ou polêmicos na literatura juvenil. Também nos baseamos em Freire (1988) que defende que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. *Bordados* (2010) é uma história em quadrinhos com destaque especial para a recriação de temáticas polêmicas que, de forma sutil, retrata um momento tradicional entre as mulheres iranianas, quando, após o almoço, reúnem-se em torno do samovar, o tradicional bule de chá iraniano, para se entregarem a conversa. Os assuntos giram em torno das experiências pessoais das personagens como a sexualidade, o abuso, o abandono, a negligência afetiva e outros. Nesse aspecto, a pesquisa resulta na percepção de como a apresentação de temas fraturantes, através da literatura, é um dos caminhos para lidar com assuntos sociais recorrentes com o público juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Tabus; Visão crítica; Literatura juvenil; HQs.

1 Introdução

Através das leituras que o indivíduo realiza ao longo de sua vida, ele apropria-se de um vasto conhecimento sobre diferentes lugares, descobrindo novos mundos, culturas e saberes, experienciando a interseção entre sociedades diversas, e é por meio da leitura que, segundo Koch e Elias (2008), o ser humano constrói o seu lugar social, suas vivências, os valores de sua comunidade e suas relações com o outro.

Nessa perspectiva, a literatura destinada aos jovens não pode se furtar de debater temáticas concernentes à condição humana, tais como angústia, raiva, tristeza, medo,

¹ Graduanda em Letras – Português/Francês pela Instituição UFCG. E-mail para contato: carolynyana70@gmail.com

² Graduanda em Letras – Português/Francês pela Instituição UFCG. E-mail para contato: mariliagabriela.8@outlook.com

³ Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, da UEPB – Universidade Estadual da Paraíba. Prof^ª. Substituta de Língua Francesa do Núcleo de Línguas – UEPB – Campus V. E-mail para contato: rennally.fr@hotmail.com

sexualidade etc. e nem deixar de acolher as mais variadas expressões e identidades juvenis que a todo momento emergem na sociedade multifacetada. Entretanto, segundo Kirchof e Souza (2019) apesar de boa parte da publicação contemporânea endereçada ao público infantil e juvenil ter rompido com o caráter pedagogizante e utilitarista, ainda hoje são significativas as restrições que pais e educadores fazem a obras que discutam temas mais densos, com a justificativa de que tais textos podem prejudicar a infância e causar sentimentos negativos aos seus leitores. Com isso, objetivamos analisar como as lições fraturantes abordadas na obra *Bordados* (2010) contribuem para a formação de leitores críticos. Para isso, nos apoiaremos em Freire (1967), o qual considerava que para o homem não bastava apenas viver no mundo, mas sim, estar no mundo, interagindo, dialogando, se apropriando e transformando a cultura, pois dessa forma o homem conseguiria por meio da integração se adequar à realidade, conhecendo o contexto histórico e cultural e, ainda, interagir, criar, recriar, decidir, criticar, participando e transformando a história e a cultura.

Desse modo, nosso intuito nesta pesquisa não é definir qual literatura melhor se adequa ao público juvenil, mas sim, discutirmos a importância de ser apresentada, a esse público, uma literatura que promova o desenvolvimento crítico e intelectual e que contribua na formação dos leitores, por meio da apresentação de temáticas sociais. De acordo com Caetano (2010), nas últimas décadas, a obra literária infantojuvenil tem exercido o importante papel de estabelecer uma reflexão e uma relação crítica com o mundo, por intermédio de uma linguagem inovadora e emancipadora, levando as crianças e os jovens a refletirem globalmente sobre o universo que os cerca, desmistificando estereótipos anteriormente estabelecidos.

Assim, neste estudo, categorizado metodologicamente como qualitativo e de cunho bibliográfico, analisamos, por meio da história em quadrinhos (doravante HQ) *Bordados* (2010) da escritora iraniana Marjane Satrapi, quatro narrativas às quais demos o nome de *lições*, que abordam questões consideradas tabus para a literatura juvenil. Mostramos, por meio destas *lições*, sua contribuição para a formação de leitores críticos com uma visão ampla do mundo, por meio dos quadrinhos que revelam-se um material riquíssimo, pois, na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura (KOCH; TRAVAGLIA, 1993) (MENDONÇA, 2002), o texto e os desenhos desempenham papel central. Nas HQs, as imagens, os enunciados e os ícones unem-se para que haja a produção de sentidos dirigidos aos leitores, de modo que seja possível abordar diversos assuntos que podem ser trabalhados de forma variada no grau de ensino. Por

esta razão, as histórias em quadrinhos podem ser muito úteis em atividades que envolvam língua, interpretação, entre outros fatores.

As Hq 's atualmente são tão relevantes no ensino, que esse gênero textual já conseguiu aprovação no Plano Curricular Nacional de Língua Portuguesa. Por consequente, trata-se de uma forma de avançar nos aspectos do aprendizado, utilizando múltiplos elementos da linguagem para inovar a maneira de ensinar e de perceber o mundo (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

Dividimos este texto em quatro momentos além desta introdução: no primeiro, apresentamos algumas considerações sobre a literatura, educação e temas fraturantes na literatura juvenil contemporânea, bem como a sua importância para a formação dos leitores. No segundo tópico, discorreremos sobre o gênero HQ e os quadrinhos de Satrapi, em seguida, abordamos o corpus da pesquisa, apresentando a análise da obra juvenil contemporânea, *Bordados* (2010) e as *lições* fraturantes que nos remetem às questões sociais, identificadas nessa pesquisa. E, no último item, trazemos algumas considerações finais.

2 Literatura, educação e temas fraturantes

Conforme afirma Castro (2011) a literatura é uma forma de interseção entre mundo e sociedade, portanto, através da literatura o indivíduo pode vivenciar as representações das situações sociais que vivemos hoje e a partir disso desenvolver sua compreensão do que é real. Assim, a obra *Bordados* (2010) da escritora Iraniana Marjane Satrapi, traz no enredo da narrativa temas fraturantes com o intento de abordá-los com sutileza, desse modo, proporcionando experiência para o leitor sobre situações que espelham a realidade social.

No Brasil, a produção literária destinada ao público infanto-juvenil é um fenômeno relativamente recente, remonta suas origens no país há apenas um século, aproximadamente. No final do século XIX e começo do século XX, os primeiros livros destinados à criança surgem com a implantação da imprensa régia, em 1808, marcando o início da atividade editorial Brasileira, no entanto as publicações nessa época ainda eram muito esporádicas. De acordo com Zilberman e Lajolo (2005), a história da literatura no Brasil encontra-se relacionada a fatores políticos, econômicos e sociais e o seu nascimento ocorreu na época em que o país viveu o processo de abolição da escravatura e o advento da República.

As cidades começam a ser urbanizadas e surge um público consumidor de bens culturais, que busca na escola o meio para instruir-se, contribuindo para o aparecimento da literatura nacional. Nesse contexto, a escola primária serviu como veículo de transmissão da ideologia nacionalista através dos textos educativos e dos livros infantis. Desta forma, estes mostravam a realidade que a sociedade estava vivenciando no momento, o culto aos heróis nacionais, os contos de origem folclórica, a valorização do espaço rural e as aventuras das crianças.

Assim o mercado editorial ganhou força e se encontrava diretamente ligado à maturidade do mercado consumidor. A ditadura militar fez com que os autores de literatura infantil recorressem à linguagem figurada para exprimirem sua insatisfação com o sistema. Enquanto a censura da ditadura militar perseguia a produção dos livros destinados a adultos, surgiam grandes autores da literatura infantojuvenil. E a escola continuava a “apoiar” a literatura infantojuvenil, adotando obras pedagógicas para a inclusão no currículo escolar. Vários textos produzidos na época vinham acompanhados por uma ficha de leitura que continha instruções de atividades para uso em sala de aula, prática ainda comum nos dias atuais.

Segundo Rildo Cosson (2006), a literatura é entendida, hoje, nas escolas, como sinônimo de todo e qualquer tipo de leitura praticada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, de modo que, como forma de trabalhar essa literatura é empregada na maioria das vezes a realização de exercícios gramaticais, e o estudo dos estilos de época, como se fossem momentos delimitados na História. As aulas acontecem, geralmente, uma vez por semana, dentro da disciplina Língua Portuguesa e são consideradas fontes de aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, o papel do professor, como mediador da leitura, passa a ser questionado devido à falta de objetivos claros da leitura literária na escola.

Desse modo, Kirchof e Souza (2019, p. 19) afirmam que “As obras produzidas para crianças e jovens sempre estiveram permeadas pelas concepções e visões que cada sociedade possui sobre a infância e a juventude”. Diante desse cenário e, tendo em vista a importância que a literatura possui na sociedade atual, é importante enfatizar que a leitura e a discussão de livros que tratam de temas considerados tabus para a faixa etária juvenil sejam levados a outro tipo de aplicação em sala de aula, pois,, de acordo com Magda Soares (1999), muitos são os livros infantis que possuem caráter pedagógico, o que é inevitável, por serem produzidos especialmente para a circulação na escola. Estes possuem seu espaço garantido, visto que o mercado está suprindo uma demanda das instituições, que pretendem fazer da leitura literária

uma forma de transmitir valores e condutas respeitadas para com a imagem de um sujeito autoritário que representa o adulto ou a própria instituição.

E desse modo, a ilustração ganha papel de destaque nas produções literárias destinada ao público jovem, pois como argumenta Fittipaldi (2008) a ilustração é linguagem e, como linguagem criativa, ela propicia ao leitor fruição estética e experimentação. Ao modo que, as ilustrações dos livros juvenis, não devem se deter a mera reprodução do texto verbal, mas sim, deve propiciar ao leitor a representação de uma leitura própria positiva e criativa, que o leve a experimentar valores de natureza social, cultural, histórica e ideológica.

2.1 O gênero HQ e os quadrinhos de Satrapi

O desenvolvimento da humanidade no processo comunicativo deu-se muito antes do surgimento da fala e da língua, tendo primordialmente os desenhos e pinturas como forma de diálogo, como por exemplo, nas pinturas rupestres (PAIVA, 2016). As histórias em quadrinhos tomam partido dessa concepção, tendo em vista que a identidade visual também é um grande fator comunicativo presente na nossa sociedade, capaz de incentivar a interpretação de textos não-verbais, levando em conta que a compreensão de um texto parte também das percepções do contexto (FREIRE, 1989). Assim, como dito anteriormente, a literatura ilustrada também é um modo inspiracional para o desenvolvimento da consciência juvenil com o hábito de ler, pois a função imagética torna a leitura um momento mais fácil, prazeroso e agradável a todos os públicos.

A princípio, os quadrinhos surgem como uma alternativa de comunicação da imprensa que, visando conquistar um público mais abrangente, enxergam na literatura gráfica uma alternativa de atingir esse objetivo. É desse modo que as histórias em quadrinhos começam a ganhar atenção e se destacar no meio social.

No entanto, ainda que as chamadas HQs estivessem se evidenciando nas bancas e se popularizando entre as gerações, houve um processo rígido para categorizá-las como literatura. Ainda hoje, há certa relutância para com as pesquisas de HQs na área de estudos literários. Isso porque, segundo Paiva (2016), a literatura é dominada por gêneros mais cultuados por uma elite, como o romance ou a poesia, de modo que as facetas ilustradas e a popularização das HQs acabaram por interferir na concepção delas como gênero textual.

Após um longo percurso de aceitação na área literária, as HQs foram finalmente concebidas como gênero textual para serem trabalhadas em pesquisas como literatura. Como consequência da amplitude desse setor, muitas obras ganharam destaque na função de análise, tendo em vista que em grande maioria, as HQs conseguem tratar de assuntos e perspectivas muito próximas à realidade histórica-social que vivenciamos. Entre as produções de relevância nesse meio, estão as obras da escritora iraniana Marjane Satrapi.

Nascida em Rasht, no Irã, Satrapi é uma romancista gráfica que ganhou estima com a publicação de *Persépolis*, uma obra autobiográfica que conta a história de uma jovem iraniana que se vê integrada em uma cultura entre conflitos. Utilizando uma ilustração marcante, de colorização apenas preta e branca (assimilando-se brevemente com o estilo japonês), seus livros caracterizam-se por fazerem questionamentos à sociedade, abordando temas como sexualidade, misoginia e preconceitos de forma irônica e crítica.

Em síntese, podemos dizer que o percurso de estudos sobre o gênero HQ se amplificou durante a última década aproveitando as singularidades das histórias em quadrinhos para trabalhar temáticas fraturantes na área juvenil, assim como analisá-las sob o viés literário. É nessa perspectiva que somos capazes de examinar os quadrinhos de Satrapi, e de reivindicá-los como literatura fraturante.

3 Bordados: Uma literatura juvenil fraturante

Entre os diversos trabalhos de Marjane Satrapi, a obra intitulada originalmente *Broderies*, lançada em 2003 (apenas três anos após a publicação da sua obra de maior sucesso, *Persépolis*, mas que chegou ao Brasil em sua edição traduzida apenas em 2010), traz como narradora principal a personagem Marji, inspirada na própria autora, que dedica o livro as histórias ouvidas por ela ao decorrer de sua vida como mulher nascida no Irã. A obra tem como intuito abordar fatos da sociedade iraniana em uma espécie de autobiografia cômica e divertida.

Em uma reunião exclusiva para as mulheres, a protagonista, chamada apenas de Vovó, conjuntamente com as demais personagens, contam as situações mais inusitadas de suas vidas, sempre apresentando soluções cômicas para seu desenrolar, como no seguimento : “[...] A mãe dele é uma víbora. Ela não quer que o filho dela case com você. Faz de tudo para impedir. Ah, que boa bisca! Ah, como é ruim! Ah que carniça!!!!...” (SATRAPI, 2010 p. 66)

Debus afirma que “O texto literário partilha com os leitores, independente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo.” (DEBUS, 2017, p.38). Portanto, *Bordados* (2010) é uma história em quadrinhos com traços cartunescos, que relata durante o samovar, chá típico da cultura do país, histórias delicadas como traumas familiares, abusos sexuais e psicológicos, abandono, traição, preconceitos, vícios, entre outros acontecimentos impactantes, possibilitando ao leitor experienciar um viver distante do seu, mas que pode ser encontrado na realidade da sociedade na qual ele está inserido. Com base em Kirchof e Souza (2019, p. 28):

A ideia de que um tema é difícil, polêmico ou inadequado para ser abordado em livros destinados a crianças e jovens está diretamente relacionada com assimetrias existentes entre as concepções de infância e juventude de autores e certos grupos de leitores.

Deste modo, a escolha dos livros para o público juvenil é feita de acordo com o que os *adultos* acham que é adequado e cabível ao entendimento desse público, devido ao fato de que muitos têm uma visão conservadora e tentam “proteger” as crianças e os jovens desses temas que eles julgam ser *inadequados*, acabando por privá-los de ter uma visão ampliada do mundo.

E assim como coloca Olavo Bilac (2014), um dos maiores representantes do parnasianismo, período pródigo em relação a produção de obras moralizantes aqui no Brasil:

Não há animais que falam, nem fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada (BILAC, 2014, p. 1).

Deixando claro que a criança, como um ser que precisa ser educado para a racionalidade e que, posteriormente, irá se tornar um jovem e adulto crítico, não pode viver o tempo inteiro num mundo irreal.

Dessa forma, a obra de Satrapi (2010) tem como o intuito trazer diversas reflexões, tendo como uma das principais lições, o tratamento da mulher na sociedade iraniana, a partir das histórias de suas personagens. Começando pelo título da obra, *Borderies*, que faz referência a cirurgia de reconstrução do hímen. Essa temática é retomada ao longo da HQ, abordando diversos casos que envolvem questões sobre a sexualidade.

Entre os casos de relevância, selecionamos uma passagem que conta a história de uma amiga da personagem Vovó, que após sua família planejar submetê-la a um casamento

arranjado, se encontrou em uma posição complicada por já não ser mais *virgem*. Nesse contexto, a personagem teme que, na noite de núpcias, o marido descubra sua situação. Devido a isso, a Vovó apresenta como solução, ela se cortar levemente durante o ato, e assim, subentender sua virgindade a partir do sangue nos lençóis. Observemos as figuras 1, 2 e 3 abaixo contendo o trecho descrito:

Fig. 1 - Conversa entre Vó Marji e amiga



Fonte: Marjane Satrapi (2010, p. 17)

Fig. 2 - Narração de Vó Marji - Parte I

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Fonte: Marjane Satrapi (2010, pg. 18)

Fig. 3 - Narração Vó Marji - Parte II



Fonte: Marjane Satrapi (2010, pg. 2010)

A sequência apresentada acima contempla o tópico da virgindade feminina como um momento de receio para a mulher, considerando que há uma cultura social que estipula essa característica como norma para o gênero.

Abrantes e Matos (2013) refletem sobre essa temática sob uma perspectiva cultural que chegou a reverberar na legislação brasileira de 1916, em que previa que a mulher, ao perder a virgindade antes do casamento, estaria agredindo a honra de sua família. Os autores discorrem que essa valorização era uma maneira das famílias da grande elite manter o status e posição social, ao mesmo tempo em que conservavam o controle sobre o corpo da mulher.

Essa mesma concepção exerce poder entre a cultura muçulmana. Segundo Knibiehler (2016), nessa cultura a virgindade de uma mulher é posta como dominação masculina para exercer a imagem do homem como patriarca através do controle sobre o corpo das esposas e filhas, além do fato de que nela acredita-se que quanto mais um homem aja como autor da perda da virgindade de uma mulher, mais próximo ele está da sua função de soberano.

Tendo em mente esse contexto, a autora tende a fazer essa primeira reflexão quanto a angústia que é para a mulher exercer tal papel de inferioridade diante de seu próprio corpo servindo como objeto de comprovação de poder para outra pessoa, e não a si mesma. Essa provocação fica mais explícita na passagem seguinte (presente na Figura 4), em que uma outra personagem questiona diretamente o fato desse momento ser um martírio exclusivo da figura feminina, pois o peso da virgindade como “honra” nunca é direcionado ao homem.

Fig. 4 - Diálogo sobre a história de Vó Marji



Fonte: Marjane Strapi (2010, pg. 95)

Há um inquérito importante feito pela personagem nesse caso em específico, pois exhibe notoriamente o quão alguns preceitos culturais da sociedade estão envolvidos em pensamentos misóginos. É a partir desse trecho e desse pensamento que podemos extrair uma primeira *lição* que o livro abarca.

A lição inferida nesse momento é a de que ao mesmo tempo em que a rigorosidade para com a virgindade feminina é grande ao ponto de se tornar uma aflição para as jovens, é também um quesito que decai unicamente para um gênero, já que o sexo e a sexualidade são tratados com mais facilidade com os homens. A amiga da avó de Marji que toma a palavra e abre o questionamento: "E por que as mulheres é que devem permanecer virgens? Por que sofrer o martírio para satisfazer um babaca?" (SATRAPI, 2010, p. 95) É uma alternativa da autora de passar essa mensagem sobre a construção não igualitária que vivemos quando nos referimos a temática sobre gênero.

A partir dessa interpretação, conseguimos encontrar uma temática de fragilidade para se trabalhar com um público jovem. Em geral, o momento de reflexão sobre a misoginia já necessita em si um momento de delicadeza ao se debater com adolescentes, então ao acrescentar a questão da sexualidade, há uma incerteza para direcioná-los como público-alvo.

Entretanto, é importante recordar que o público juvenil não deve ser privado de refletir sobre esses conteúdos, pois estes fazem parte da sociedade em que estão crescendo e que futuramente irão se deparar. Levando em conta as ponderações de Paulo Freire (1967), devemos nos enxergar como seres humanos, como possuidores da "presença" no mundo, tendo então como responsabilidade passar a ética capaz de transformar as injustiças da sociedade. É apresentando essas realidades na faixa etária de desenvolvimento dos jovens que conseguimos moldar um futuro de ética transformadora.

A HQ cria uma alternativa para que estas contemplações sobre a história sejam inferidas, mas ainda assim atraiam o público-alvo, contendo um encadeamento de fatores nos quadrinhos que podem atenuar a intensidade do tema. Entre eles, os traços caricatos da cena convertem uma distração que não interfere em tudo na interpretação do texto. É justamente por essa tentativa de suavização do conteúdo, que outra questão também posta nesse mesmo quadrinho fica quase implícito na construção da fala.

Por se desenvolver com princípios da cultura iraniana, a autora tende a fazer algumas referências diretas aos seus costumes, incluindo a problemática da visão ocidental para com o

Oriente. Na fala da personagem ela faz uma comparação das duas localizações geográficas considerando o Ocidente como “mais evoluído” que o Oriente.

Para compreender de onde provém essa ideia de superioridade ocidental, devemos entender que desde um considerável período da história humana social houve uma predominância de regiões que exerciam sua dominância julgando povos menores como “bárbaros” e “selvagens” (FALCÃO, 2006). Essa concepção se estendeu para a relação entre ocidente e oriente acentuada principalmente no período de Guerra Fria, em que os Estados Unidos, visando atingir os povos asiáticos que seguiam e tentavam propagar os conceitos comunistas, começaram a estabelecer uma imagem de que os países orientais possuíam costumes de representação bárbara (SAID, 1978). Desse modo, dá-se início a uma concepção do Oriente a partir do Ocidente, como Edward Said chama em seu livro de “orientalismo”.

A mídia teve grande participação na construção desse ponto de vista, propondo por meio de filmes, séries e ênfase de notícias dramáticas uma imagem do Oriente como uma região não muito civilizada. Em contrapartida, foi-se desenvolvendo ao mesmo tempo uma figura do Ocidente como ambiente superior, de progresso e desenvolvimento (GUEDES; DIAS; SOUSA, 2011). Com esse preceito formado e aderido por grande parte do Ocidente, a associação de causas como misoginia com a região oposta foram, aos poucos, sendo consideradas como veracidade.

Portanto, ao incluir nessa passagem a fala “Nesse mesmo Ocidente, as pessoas de alta sociedade, como os aristocratas, tem o mesmo ponto de vista que nós sobre esse assunto. Para eles a virgindade é um enorme valor” (SATRAPI, 2010, p. 95) demonstra um intuito de reorganizar esse preceito que que o Oriente é mais retrógrado nesse aspecto, quando na verdade, o Ocidente compartilha da mesma realidade. É importante fazer essa reflexão para quebrar esse paradigma que raramente reflete sobre os problemas encontrados no mundo, muitas vezes, são pertencentes a todas as sociedades, e não exclusivamente de uma região.

Fundamentado nesse pensamento, identificamos uma segunda lição de *Borderies* (2010), esta tendo como premissa o preconceito contra o Oriente intrínseco nas visões ocidentais. Assim, Satrapi ao mesmo tempo em que ensina sobre a cultura misógina que permeia nossa sociedade, também explicita que o olhar desse questionamento deve recair não apenas para uma região específica, mas para todo o globo que ainda não permite direitos igualitários aos gêneros, seja esse ambiente oriental ou ocidental.

Novamente, dispomos de um material que necessita ser apresentado aos jovens para que a partir dele, eles possam passar a enxergar o mundo com visão ampla, de modo a serem capazes de distinguir esses questionamentos por si mesmos e exercerem um ato de autonomia. E considerando que essas questões são originárias de problemáticas sociais, a tendência é que esses jovens descubram um valor ético concentrado nessa obra. Reforçamos então o valor de se trabalhar essas temáticas em sala de aula, pois “esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 1996, p. 10).

Posterior a essas lições, *Bordados* (2010) possui uma característica notável de interligar suas histórias e apresentar assuntos novos que estejam associados com o desenvolvimento do livro. Isso acontece, por exemplo, na retomada constante de temáticas feministas na obra.

Em determinado momento, somos apresentados a um caso de uma moça, que aos 13 anos de idade é obrigada pela sua família a casar com um homem bem mais velho que ela. Na Figura 5, destacamos a exposição dessa história no livro.

Fig. 5 - Diálogo entre Marji e a amiga de sua avó



Fonte: Marjane Satrapi (2010, pg. 27)

No trecho apresentado na Figura 5 acima, o diálogo é referente a um casamento arranjado para uma menina de treze anos. Na história, essa jovem, ainda criança, é obrigada pela família a se casar com um homem muito mais velho que ela. A passagem do livro inclina-se para a crítica ao abuso da infância da personagem, e ao amadurecimento precoce que é ordenado à menina pelo casamento.

A ilustração no momento de reflexão do tema tem função fundamental para comunicar sua intenção. Na arte de Marjane Satrapi, ela utiliza os elementos desenhados com o intuito de revelar características das personagens do círculo de *Bordados* (2010), e enfatizar que o momento que a história se passa é um ambiente de conversa entre as personagens.

Como percebido pela figura 5, a escolha de não retratar o momento como traços mais brutos é para que o livro mantenha seu caráter irônico, apesar da temática difícil. Ainda assim, o delineamento é voltado para representar o choque das personagens ao ouvir sobre o casamento aos 13 anos através da expressão de olhos desenhados bem abertos, sobrancelhas erguidas, e a fumaça expelida.

Nesse momento é importante perceber como a ilustração é uma das formas de lidar com os temas fraturantes, tendo em vista que, segundo Ninfa Parreiras “a ilustração pode sugerir uma parte do objeto ou um sentimento da história e deve colaborar como algo a mais no livro” (PARREIRAS, 2009, p. 24). Mesmo que não expresso de modo pesaroso, a imagem estimula uma sutileza de mensagens do tópico para a história.

Ainda assim, esse trabalho de produção gráfica não oculta o que está sendo abordado na história. É nesse arco do quadrinho que Satrapi (2010) debate quanto machismo está inserido na sociedade de tal forma que induz famílias a permitirem o matrimônio de uma criança por acreditarem que seja um procedimento correto a ser realizado com meninas.

A implicação da misoginia nesse conteúdo deriva, segundo Sarti (2004), da concepção de papéis estabelecidos para os gêneros. Para o homem, de acordo com a visão machista, espera-se uma função patriarcal, de autoridade, enquanto para a mulher espera-se o encargo de cuidar dos afazeres domésticos. Assim, nesse contexto, as mulheres acabam vistas como domínio de uma figura masculina, sendo necessário que, caso não tenha um pai ou irmão como responsável, seja automaticamente direcionada ao casamento como forma de manter essa disciplina, mesmo que precocemente (SARTI, 2004).

Apesar desse conceito aparentar ser antigo, ainda existem na atualidade muitos locais que permitem o casamento infantil como caminho para jovens meninas. Por esta razão, a

terceira lição extraída de *Bordados* (2010) faz referência a ideologia aqui mencionada quanto à exigência do amadurecimento antecipado da mulher para atender expectativas de controle masculino. A mensagem transmitida a partir dessa interpretação direciona o pensamento desse acontecimento para nossa realidade.

Em seguida a essas reflexões, há uma quarta *lição* que pode ser encontrada após analisarmos a extensão das páginas apresentadas nas Figuras 4 e 5. Ambas apresentam em seus diálogos uma categoria em semelhança: a aristocracia. Nesse quesito, a elite se manifesta nos dois casos como um reforço às problemáticas tanto da misoginia quanto ao preconceito contra o Oriente. Em determinado momento uma das personagens expressa indignação quanto a essa classe, justamente por essa interferência na sociedade, através da fala “É porque os aristocratas são uns degenerados!” (SATRAPI, 2010, p. 95.).

A crítica à burguesia não provém apenas direcionada a classe social, mas sim para a pirâmide de poder que a alta sociedade representa. Ao retornarmos às lições comentadas anteriormente percebemos que elas portam como impulsor central o desejo de dominância de um grupo sobre outro. Seja ele partindo da dominação masculina (termo explorado por Bourdieu em 1998), ou seja ele referente a dominância de uma pátria, é o interesse em criar uma relação de poder e controle que gera a desigualdade e conseqüentemente, atos que agridem a construção identitária e libertária de um indivíduo (ou de uma comunidade).

Nesse sentido, a quarta *lição* tem como intuito evidenciar o desequilíbrio gerado pela concentração de poder em uma única categoria, de modo que não proporciona direitos democráticos e acentua preconceitos na sociedade.

Entre todas as problemáticas expostas em *Borderies*, a HQ de Satrapi (2010) possui uma característica de além de apresentar seus questionamentos, também permite que as personagens possam romper com esses critérios impostos pela sociedade. Como visto anteriormente, há uma espécie de silenciamento quanto a determinadas classes. Por conseqüência, ao retratar uma personagem feminina e iraniana expressando revolta à camada social que impulsiona essa desigualdade, a autora concebe uma visão ao leitor de que é possível romper esse padrão estipulado ao manifestar empoderamento.

Portanto, é nessa perspectiva que a obra *Bordados* (2010), de Marjane Satrapi, consegue abordar temas fraturantes e provocantes que refletem a realidade da nossa sociedade. E através de pequenas *lições* desenvolvidas a partir da interpretação da leitura do livro também chama a atenção do público juvenil tanto pelo formato ilustrado em que se constrói, mas também

pela profundidade temática que consegue atingir sem apresentar indícios de dificuldade para ser absorvida.

Tendo em vista que o ato de ensinar faz parte de uma conjuntura de elementos sociais necessários para o aprendizado do convívio do mundo, de acordo com os preceitos de Paulo Freire (1996), não podemos negá-lo aos jovens pela complexidade da temática, mas sim, exercendo a função de educadores, devemos ser capazes de transformar esses tópicos em assuntos discutíveis para todas as idades, e assim preparar os alunos para o desempenho de sua autonomia.

Conclusão

Como afirma Parreiras (2009, p. 22): “A literatura dispensa adjetivos, ela é uma expressão de arte que emociona, comove, leva a experimentar sensações, pensamentos, palavras” ou seja, a literatura afeta o leitor, de modo que ele não será mais o mesmo, após ler seja lá qual for o texto. Portanto a obra literária *Bordados* (2010) abre horizontes de expectativas, pois através dos temas que ela aborda, são abertos campos de questionamentos e não entregue um saber pronto.

Bordados (2010) nos mostra que matéria-prima da literatura é a vida e que os livros literários nos levam para além do nosso mundo, abrindo nossas mentes para universos diferentes do nosso, dessa forma, a literatura juvenil é uma oportunidade de mostrar aos jovens que a sociedade é formada por pessoas que realizam uma variedade de atividades; que existem outros jeitos de pensar, de ser, de levar a vida; que há, no país e no mundo, pessoas excluídas e marginalizadas, que sofrem com o preconceito, que são oprimidas dentre outros diversos problemas.

É ainda, em detrimento da densidade da temática que se é possível realizar uma perspectiva de ensino inspiradora e autônoma, que produz e instiga o pensamento emancipado do aluno. A educação deve ter como princípio a liberdade do conhecimento, pois o ser humano é ser pensante, é um ser indagador independente da idade e que por meio da literatura esse ser pode viver a experiências que abriam sua mente para realidades diferentes das que ele costuma vivenciar.

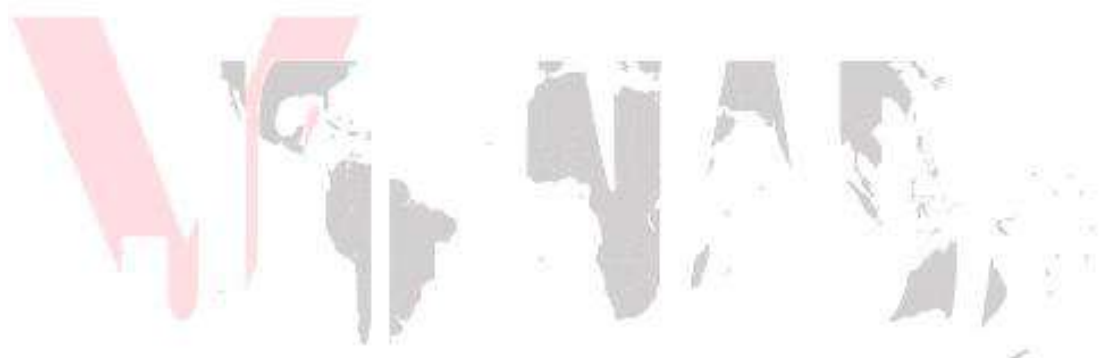
E sendo assim, a leitura de textos literários que abordam temas fraturantes se mostra uma atividade indispensável para o desenvolvimento crítico dos jovens, por tratarem de fatos

reais, possibilitando assim a formação de leitores questionadores capazes de reconhecer o seu papel na sociedade.

Referências

- ABRANTES, E. S.; MATOS, P. R. *Virgindade, uma questão de honra: sexualidade feminina na São Luís republicana*. Rio Grande do Norte, 2013.
- BILAC, O. *Poesias infantis*. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2014.
- CASTRO, L. *Identidades imaginadas ou agualusa vs. Agostinho Neto: A falência do projeto original da identidade nacional angolana*. Brasília, 2011.
- DEBUS, E. *A temática da cultura africana e aforbrasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis: NUP, 2017.
- DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FALCÃO, R.. *Oriente e Ocidente: a terra dos vivos, a terra dos mortos*. Revista Hegemonia, 2006.
- FITTIPALDI, C. *O que é uma imagem narrativa?*. In: OLIVEIRA, Ieda et al. (Orgs.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUEDES, J. V.; DIAS, L.; SOUSA, R. *A Mídia Ocidental e os povos Árabes – uma relação de preconceito e generalizações*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Cuiabá, 2011.
- KNIBIEHLER, Y.. *História da virgindade*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- KOCH e ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MENDONÇA, M. R.S. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PAIVA, F. S. *Histórias em quadrinhos na educação: Memórias, Resultados e Dados*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.
- PARREIRAS, N. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- RAMOS, P. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SARTI, C. A. *O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória*. Revista Estudos Feministas, 2004.

SATRAPI, M. *Bordados*. 1. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.



**Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens**



Novas leituras para velhas histórias: a morte revisitada em *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa

Álex Mateus Firmino Barbosa¹
Rosângela Neres Araújo da Silva²

RESUMO

A vivência em uma pandemia mundial, a exemplo da COVID-19, traz à tona algumas outras experiências que chamam para primeiro plano diversas temáticas. Dentre essas, a morte passou a ser realidade eminente e, num assombro maior, a temática, antes velada, tornou-se cotidiana. Embora da finitude da matéria, longe de alguma intenção espiritualista, o corpo morrerá. Não só os adultos, mas os sujeitos infantis e juvenis também começaram a conviver com esta presença do finito. Surge, assim, a necessidade do tratamento do tema para estes sujeitos que ainda não possuem uma larga experiência social e, mesmo já tendo ideia primária daquela finitude, ainda é um tecido longe, invisível. Percebendo isso, pensamos o texto literário como espaço significativo para o trabalho com o tema. Nisso, abordam-se temas sensíveis/difíceis/fraturantes (BARROS; AZEVEDO, 2019) como aqueles que servem de questionamento e/ou reflexão e que o sujeito adulto tende a afastar do público mais jovem. Elegemos, diante disso, o texto *Fita verde no cabelo*: nova velha estória (1992), de João Guimarães Rosa, para pensarmos sobre a articulação do tema fraturante da morte no imaginário infantil (PEREIRA, 2019) (FRANÇA, 2010) (COELHO, 2000), objetivando a percepção do lugar do texto relacionado ao tema (AGUIAR, 2010) e a recepção do leitor infantil (SEGABINAZI; MACEDO, 2020). Esperamos, a partir deste trabalho, observar os lugares fraturantes a articulação no texto literário, pensando-o como aquele espaço de reflexão para o leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantojuvenil; imaginário infantil; temas fraturantes; Guimarães Rosa.

1 O espaço do/no leitor juvenil

Algum entendimento sobre o sujeito infantil e/ou juvenil quanto a determinados temas leva à compreensão de que o processo de maturação desse sujeito não permite a discussão de alguns assuntos. No espaço da pandemia mundial da COVID-19 que estamos atravessando – e que tem nos atravessado –, alguns temas vieram à tona com mais intensidade, obrigando-nos ao convívio com aspectos dantes velados, como o tema da morte, por exemplo.

Embora da finitude da matéria, longe de alguma intenção espiritualista, o corpo morrerá. Não só os adultos, mas os sujeitos infantis e juvenis também começaram a conviver com esta presença do finito. Surge, assim, a necessidade do tratamento do tema para estes sujeitos que ainda não possuem uma larga experiência social e, mesmo já tendo ideia primária daquela finitude, ainda é um tecido longe, invisível.

De todo modo, para pensarmos sobre o tratamento da morte e a recepção do público leitor de menos idade, precisamos passar pelo espaço de leitor juvenil, público de nosso

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português (UEPB/CH). É integrante do grupo de pesquisa do CNPq Literatura, Cultura Visual e Ensino (LITECVE). E-mail: alex.firmino@aluno.uepb.edu.br.

² Doutora em Letras, na área de Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora titular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH). E-mail: rosangelaneres@servidor.uepb.edu.br.

interesse, nesta pesquisa). Em vista disso, Martha (2010) tenciona algumas considerações sobre o reconhecimento pelos jovens de suas angústias no espaço da literatura e nos deslocamentos de múltiplas faces do medo: morte, separações, escolhas, identidade(s), perdas, dentre outros.

Na leitura destas situações-limites na literatura, a partir da compreensão da “natureza e função da literatura” (MARTHA, 2010, p. 21), é necessário entender ainda sobre a identidade do jovem, ponto que Martha (2010) considera a falar sobre identidade(s), tendo em vista uma pluralidade à juventude, configurando juventude(s). Como, assim, esse leitor juvenil e suas múltiplas faces podem recepcionar a literatura? Como se configura como leitor? Nesse ponto, temos:

As “categorias de recepção” (JAUSS, 1974), fundamentais para aqueles que se preocupam com as relações entre o texto literário e seus potenciais receptores, podem ser explicadas pelo jogo empreendido pela perspectiva, revelador da evolução do processo de construção de identidade das personagens. A atuação das criaturas ficcionais provoca duas modalidades de identificação, principalmente: a “cartática”, própria da tragédia, e a “irônica”, que se manifesta com reações antagônicas do leitor, de aproximação e de rejeição. (MARTHA, 2010, p. 140).

A partir disso, ao pensarmos sobre o espaço da leitura literária na(s) identidade(s) do público juvenil, tem-se que considerar o efeito do texto e a recepção, como é colocado na citação. O espaço da literatura, pensando no leitor juvenil e na temática (re)vista, será expresso na manifestação das reações antagônicas, pensando os efeitos de aproximação, ou seja, como o texto literário funcionará (ou não) no diálogo com a(s) experiência(s) do/no leitor.

Coelho (2000) aborda, falando sobre o elo entre literatura e a vida no texto maravilhoso e as problemáticas sociais, que a estrutura narrativa aponta para uma “identificação essencial entre as *invariantes* que estruturam essas narrativas [...] e as *exigências básicas* que a vida faz a cada um de nós” (p. 116, grifos da autora). Desta forma, a relação entre a literatura e a vida empírica, para nós, funcionará a partir das aproximações, pensando sobre o sujeito menor que recepcionará o texto literário.

Para essa recepção, em continuidade, percebemos que um elemento é interessante para o espaço do leitor e sua relação com o texto: a leitura simbólica. Adiante falaremos sobre uma temática fraturante/sensível/difícil presente na literatura, de todo modo, antes, é importante pontuarmos que alguns temas de tensão social saltam ao texto e são conduzidos durante toda a narrativa. Para isso acontecer, alguns autores fazem uso do simbólico para a representação do empírico no imaginário infantil.

De acordo com Pereira (2019), fazendo menção a Bettelheim (2006), a presença do simbólico manipula e propõe um eufemismo de complexidades sociais, construindo “imagens lúdicas no discurso literário em um processo de apropriação da imagem pueril em direção a uma flexibilidade” (p. 168). A leitura a partir da materialidade sob o véu do simbólico oportuniza, ainda, “um percurso de leitura no qual a alegoria minimiza a relação direta com o mundo” (PEREIRA, 2019, p. 166).

Com isso, à medida que o texto propõe uma separação direta com a realidade do leitor, aponta para as possíveis experiências por virem, a partir do simbólico. Para observar esse fator, propomos uma revisitação ao texto *Fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa. A partir desse *corpus* de análise, levantaremos questões a partir de uma leitura sobre a temática sensível da morte, no texto juvenil, e as relações simbólicas para o espaço do leitor.

2 Novas leituras para velhas histórias: a morte como temática fraturante

[...] a vida é um *processo* em contínuo fazer-se. Cada conquista deve corresponder a *fim* e a um *novo começo*. É essa analogia existente entre as *invariantes* do universo literário e as do universo humano que explica a fascinação que, através dos séculos, essas narrativas fantasiosas continuar a exercer sobre os povos [...] (COELHO, 2000, p. 117, grifos da autora).

Encarar o universo literário e sua possível relação com o universo humano, como introduzimos acima, força-nos a passar por temáticas que se inter cruzam entre os dois espaços discursivos. Como dito antes, algumas angústias estão presentes na idade juvenil e os múltiplos olhares presentes. Diante das faces do medo, como considera Coelho (2005), pretendemos nesta seção observar a morte como temática.

Antes disso, entendamos que os temas sensíveis/fraturantes/díficeis são categorias temáticas que aparecem no texto literário com certas colocações que recobram diversas tensões sociais que o sujeito adulto, falando da literatura infantil e juvenil, tenta proteger esse público de menor idade. Todavia, a presença de tais assuntos nesse texto literário possibilita pensarmos da urgência do tratamento de tais temas, pois a socialização do sujeito particular com o conhecimento universal e coletivo é inerente e importante na literatura.

A partir disso, pontuar a morte como categoria temática, na literatura, é diretamente inter cruzar com o universo da vida humana. A morte está no arco de vida dos seres; os que possuem consciência (quando não a ignoram) são os humanos. Barros e Azevedo (2019),

citando Ramos (2012), nisso, considera a temática da morte, guerra, violência, sexualidade, entre outros, como temas difíceis ou fraturantes.

As autoras ainda acrescentam: “Estes temas de cariz a poético, como chamou Ana Margarida Ramos (2007, 2012), [...] servem essencialmente com o propósito do questionamento e da reflexão sobre assuntos dos quais o adulto, usualmente, e em nome de intuítos de proteção, tende a afastar a criança”. Dá-se assim, a partir dessa colocação, o afastamento da temática para o sujeito menor, como ainda pontua, na tentativa de proteção.

O cenário da vida, entretanto, força uma mudança de pensamento. O desfloramento de uma pandemia de alcance mundial e a lastimável incidência dos exorbitantes números de óbitos trouxe a visibilidade do evento da morte, tão próxima que impossibilita ignorar. Pais, mães e outros familiares perderam seus conhecidos e afetos, não diferentemente acarreta a aproximação de tal evento à idade juvenil.

Sobre o tema, tem-se que:

Outro dos temas difíceis ou fraturantes é a morte. Integrado num contexto de guerra, o tema acaba por ser trivializado. Quando, porém, se afigura como algo real e tangível, associado ao quotidiano e ligado às pessoas que nos são queridas, o tema da morte afigura-se tabu. É sobre este lado real e emocional da morte, do qual tendemos hoje a afastar os mais novos [...] (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 82).

Frente ao cenário atual, manter a configuração de tabu para a temática não é interessante. Por isso, usar o texto literário nessa aproximação e tratamento com o tema da morte pode ser um espaço significativo para o jovem leitor. Conforme Aguiar (2010), a partir de um traçado histórico sobre tal dispositivo temático, na literatura, a morte, diante de outras temáticas da criação literária, é um tema que reincide. A autora reitera:

O percurso que empreendemos ao longo de textos significativos da literatura ocidental revelou-nos diversas facetas de representação da morte, *segundo a realidade vivencial de cada autor, seu contexto de época e seus condicionamentos pessoais*. Da escolha da morte como afirmação da condição humana, em Homero, à trivialidade dos dias de hoje, como acusa Agra, o confronto do homem com seu fim é um dos motivos que sustentam a criação artística em geral e a literatura em particular (AGUIAR, 2010, p. 36, grifo nosso).

Nesse encaminhamento, vemos que, ainda sob variadas faces, a representação da morte está no texto literário. É importante direcionarmos a atenção aos nossos grifos, pois vê-se interessante a colocação que em cada realidade vivencial, autor e contexto modificam esta

representação. Um outro ponto é sobre o embate do homem e a luta contra o seu próprio fim, sustentando a criação artística, como coloca a pesquisadora.

Aguiar (2010) traz a produção literária como um texto particular apontando para o universal, ou seja, a materialização de um texto com suas singularidades e particulares (como autor, contexto histórico, intertextualidade estabelecida) fazem menção e apontamento para questões universais. Sendo assim, funciona como uma socialização do sujeito de pouca idade com questões coletivas.

Dada a colocação da presença da morte na literatura e as diversas facetas que ela pode apresentar, Aguiar (2010) direciona algumas considerações sobre o texto adaptado à criança, como os contos de fadas. Para a pesquisadora, dentre os diversos produtos textuais adaptados, os contos de fadas possuem uma maior aceitabilidade no espaço escolar, dada a escolha pela fantasia e a estrutura desses textos.

Especialmente no conto de fadas, a morte é configurada em diversos tempos e espaços dos textos como punição para os vilões (AGUIAR, 2010), sintetizando o desfecho da história desses personagens, tendo em vista essa punição como uma resultante das ações dos sujeitos maldosos (ou não). A título de ilustração, Aguiar (2010) faz alusão à morte do lobo (vilão) na história de Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm.

Entendemos assim que os temas sensíveis/difíceis/fraturantes perpassam a ordem e tensão social e produzem no/para o texto literário a possibilidade dessa representação, com o eufemismo ou não. A morte, como lugar temático de exemplo, já na literatura endereçada para o público adulto apresenta deslocamentos interessantes à medida que o autor, contexto social e um certo propósito são colocados a cada obra.

3 A fita perdida: a morte em Rosa

O lugar do simbólico, como já vimos, assume responsabilidade de uma certa suavização da realidade empírica no que alcança os temas de difícil tratamento. Já é possível perceber que, diante do atual cenário e a tomada de luz para temas-tabu, como a morte, não é interessante manter a proteção das crianças frente às temáticas, aqui, especialmente a da morte. Desta forma, é interessante que pensemos sobre como o tema pode ser encontrado no texto.

Anteriormente, comentamos em como no arco histórico, conforme Aguiar (2010), a morte como cariz temático na literatura ocidental para adultos apresenta algumas faces. Quando

deslocamos o aparecimento desse tema, em um primeiro momento, nas adaptações, fica para a morte o lugar de resultado e desfecho para os algozes, punição final: citando *Chapeuzinho Vermelho*, Aguiar (2010, p. 39) mostra que: “a punição fatal do lobo restaura a ordem e resolve todos os conflitos [...]”.

Em outro lugar de análise, Aguiar (2010) também situa o texto *A bela adormecida*, de Charles Perrault. Desse modo, nas duas histórias a morte é situada como lugar de castigo para os vilões. Aquele primeiro exemplo aqui apontado é importante para a nossa análise no texto *Fita verde no cabelo: uma nova velha estória*, de João Guimarães Rosa (1908-1967). O texto de Guimarães Rosa foi originalmente publicado em 1964, n’*O Jornal de São Paulo*, sendo em seguida republicado na obra *Ave, Palavra* (PEREIRA, 2010). Para nossa análise, utilizaremos o texto publicado pela *Nova Fronteira*, em 1992, referenciado ao final deste trabalho.

Um dos primeiros pontos interessantes está no subtítulo: *velha nova estória*. Embora o texto original não contenha esse subtítulo, como é colocado na obra, o leitor que terá contato com a obra da *Nova Fronteira* (1992) terá contato com um questionamento desde esse ponto: por que uma outra história? Isso, para nossa leitura, aponta para a universalidade da narrativa, desde a adaptação anterior que participa do imaginário coletivo até o desdobramento no texto de Rosa (1992) com outros deslocamentos.

Do clássico da *Chapeuzinho Vermelho* para a *Fita verde no cabelo*, os deslocamentos vão além dos títulos, que chamam atenção para os objetos: um chapéu, no primeiro; uma fita, no segundo. Alguns elementos recobram o texto primeiro, a velha história. O não-lugar, além da floresta encantada ou do bosque, inicia a narrativa do Rosa: “Havia uma aldeia em algum lugar” (ROSA, 1992, p. 4). Esse lugar não específico recobra a flutuação da narrativa, não a prendendo a lugares específicos e, assim, possibilitando que vários espaços possam ser – desreferenciados (PEREIRA, 2010).

O espaço já funciona como desterritorialização da narrativa, o que já entendemos da saída para a coletividade. Nesse lugar, todos os moradores tinham juízo, “menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita inventada no cabelo” (ROSA, 1992, p. 5). O juízo e o não-juízo estabelecido entre ‘todos’ os moradores e a meninazinha prepara um lugar sobre experiência e/ou maturidade.

Todos os outros possuem juízo, estão com a cabeça na realidade, na vida. A meninazinha, de todo modo, não. Isso fica exposto quando nos é apresentado que ela inventara uma fita no cabelo. Dois significantes são importantes nesse momento inicial: primeiro, o

contraponto entre os outros moradores terem juízo, enquanto a personagem estava desanuviada; segundo, a inserção da fita – e verde.

No *Dicionário de símbolos* (2001), Chevalier e Gheerbrand trazem alguns significantes importantes. Ao pesquisarmos sobre o substantivo 'fita', encontramos que esse é um signo do desabrochar (p. 433); de maneira muito próxima, a cor verde é, dentre outros e vários significados, lembrada pelo verde das folhas, onde a flor desabrocha e também passa pelo significado da imortalidade e juventude.

Esses significados são importantes e crescerão na toada da narrativa. Fita-verde chegar à casa da vovó e encontrar o perigo lá ou no bosque/floresta não é o mais importante da narrativa, embora seja isso resguardado na memória coletiva sobre a história tradicional. O trajeto da personagem é sobre a travessia, essa que apontará para uma universalidade deste texto, como veremos mais adiante.

É-nos interessante, em continuidade, já situar aos leitores, desconhecedores (ou não) da narrativa, a personagem, identificada no título por sua fita verde e pelo narrador (onisciente, em terceira pessoa), no momento inicial da narrativa, pela falta de juízo. A jornada que a personagem está fazendo na narrativa é mais simbólica que empírica: ela se empenha a sair daquele lugar inicial (o lugar-nenhum) para outro lugar, ainda, não identificado:

Daí, que indo, no atravessar o bosque, viu só lenhadores, que por lá lenhavam; mas lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem dizia: - Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe mandou (ROSA, 1992, p. 6-7).

Observemos que o texto narrativo vai propondo lugares que entendemos flutuantes, sem muita localização fixa, territorial. É sair de lá para outro lugar – dito pela personagem. O espaço do imaginário é bastante tenaz e não-empírico. Quando o narrador chama ao texto o referente do lobo da outra história, já sinaliza que esse não existe: fora exterminado. A jornada empenhada que é mais sobre travessia que sobre chegada e não é compartilhada em comunidade, é individual.

Todos esses pontos ocorrem em espaços, ainda que, como citamos, ilustram território um não-fixo. Costa e Bambirra (2017) analisam no texto do Rosa o que chamam de fluidez dos espaços, observando que a colocação dos espaços funciona não apenas como elementos decorativos, mas como motivos, apontando para motivos. Acrescentam: “a forma como

Guimarães Rosa constrói, desconstrói e reconstrói a estória de *Chapeuzinho Vermelho* torna-se peculiar, porque tanto as imagens mantidas por ele, como as que inaugura” (p. 899).

Ainda conforme as pesquisadoras, o espaço do conto tradicional é (re)feito por uma/outra travessia, que coaduna com a experiência humana. Partir de um lugar tradicional e que funciona ou funcionou para propósitos pautados no maniqueísmo e deslocando a narrativa para a universalidade provoca no texto e leva-o para a participação do coletivo, universal.

O leitor, por meio de uma leitura atenta, assim, poderá observar questões gerais sendo ditas no interior do texto. A aproximação da narrativa com o leitor, pensando na recepção, dá-se desde que é recobrada uma história anterior, participante do imaginário coletivo, e, especialmente, pela aproximação que o leitor, pensando em um leitor juvenil, com a personagem – que parecerá ter sua própria idade.

Desta forma, pensemos que o jovem leitor, observando a travessia da personagem, poderá significar seu próprio imaginário à medida que este empenhe-se numa leitura atenta. Para isso, a mediação nesta narrativa é artefato importante na promoção de uma leitura significativa. De todo modo, não ignoramos que a leitura individual não poderá ser simbólica, haja vista que a mediação também pode não ser interessante para algum público leitor.

O que pensamos aqui é que o texto de Rosa possibilita, assim como a meninazinha, atravessarmos em imagens simbólicas que recobram, com eufemismo, temáticas sensíveis e que estão presentes na travessia dos sujeitos universais, ou seja, o ser que sempre estará no movimento de sair de um lugar e chegar a outro, podendo, nesse percurso, existir eventos que também o atravessem.

Com a menina, o espaço do imaginário e simbólico atravessava e, também, partia dela. Observemos que ao sair do lugar anterior, Fita-verde foi fazendo seus caminhos: “E ela mesmo resolveu escolher tomar este caminho de cá, longo e louco, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas lingeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós” (Rosa, 1992, p. 9). A colocação da escolha pelo caminho ‘longo’ e ‘louco’ é significativa.

No início da narrativa, a personagem era a única a não ter juízo. Ao fim da narrativa, encontramos a morte configurando um desfecho: não mais como um elemento de castigo do algoz, mas de um afeto de Fita-Verde (a morte de sua avó). Isso, pensando nesse caminho feito, em toda a travessia até então recobrar o espaço do simbólico e seus caminhos. A questão, todavia, é que este desfecho e a morte entrando em cena, a partir de nossa leitura, é o elemento que instaura a narrativa.

Nisso, entendemos que o evento da locação da morte e como a meninazinha teve de lidar espacou outras narrativas, essas no seu próprio subjetivo, imaginário. Alocar a universalidade de outra história, a velha *estória*, participou como um espaço de travessia para o sujeito que perpassa por tal evento. Dessa forma, também urge a possibilidade de cultivarmos o signo da fita e da sua cor como significantes na narrativa.

Esses elementos situam um desabrochar, como colocado anteriormente, desse sujeito de pouca idade que participa de eventos partilhados socialmente, como a morte. A fita inventada, além de situar este simbólico na narrativa e produzir significantes importantes para a nossa leitura, reafirma o lugar do tema sensível e como tais sujeitos são submetidos a ele: uma expedição ao imaginário e simbólico.

Esses apontamentos se entrelaçam com o momento em que Fita-Verde perde seu adereço: “Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde atada; estava suada, com enorme fome de almoço” (ROSA, 1992, p. 17). O caminho, lugar da travessia e também do amadurecimento, não permitiu que o imaginário resistisse: a vida empírica trouxe a sua realidade.

É nesse quesito que a temática da morte atravessa o texto a partir das subjetividades e pode ganhar outras leituras. Já situamos acima sobre o simbólico como um lugar para um eufemismo de tensões sociais. No final de *Fita verde no cabelo*, é-nos revelado para o leitor o evento da morte da *vovozinha*, a partir do resgate intertextual do diálogo, na história velha, do Lobo com Chapeuzinho.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A história continua: considerações finais

O texto de Guimarães Rosa, *Fita verde no cabelo* (1992), entrega para o leitor duas histórias socialmente compartilhadas: a primeira, dialoga com a história tradicional de *Chapeuzinho Vermelho*, história compartilhada na literatura ocidental; na segunda, o relacionamento do sujeito humano e sua condição de finitude, ou seja, traz a temática da morte como parte da travessia.

Como discutimos, a temporalidade de agora deflorou com uma pandemia mundial que a morte se aproximasse com mais tenacidade da vida humana. Como essa temática, vista como sensível/difícil/fraturante, poderá chegar ao leitor de menor idade foi a questão inicial desta pesquisa, tendo em vista que tal temática é configurada como tabu, numa tentativa de proteção desses sujeitos.

De todo modo, podemos observar que o simbólico pode ser um local importante para o trato da temática da morte, reconfigurando esse pensamento de isentar as crianças e jovens do tema. A partir do *corpus* selecionado, o leitor poderá por aproximação pensar sobre o trajeto de Fita-Verde no imaginário, acompanhando em um curto atravessar, o amadurecimento – a saída do imaginário para os fatos extra-simbólicos.

A pouca idade de Fita-Verde aproximará o leitor da personagem, podendo se ver refletido em toda sua travessia simbólica, entregando o imaginário como um ambiente para pensarmos a vida e o amadurecer – inventar fitas. Também o texto de Rosa, com o diálogo já mencionado durante nossa (re)leitura, guiará o leitor à narrativa tradicional, conduzindo-os até a literatura compartilhada socialmente no Ocidente.

Desta forma, manter o tema da morte como tabu para eximir nossas crianças e jovens de encará-lo não é mais interessante. Embora seja fraturante ao universo de sonho e de fadas próprio do imaginário desse sujeito, é um lugar que necessita ser observado na literatura infantil e juvenil. Nisso, urge pensarmos o simbólico não apenas como um eufemismo, mas como um direcionamento no trato com a temática da morte e de outros temas sensíveis.

Referências

- AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. A. P. *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.
- BAMBIRRA, Vera Lucia Magalhães; COSTA, Maria José da Silva Costa. A fluidez dos espaços em Fita Verde no Cabelo de Guimarães Rosa. *Revista Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 43, p. 898-910, 2017.
- BARROS, L. M.; AZEVEDO, F. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, mai./ago., 2019.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 16. ed. (Coord. Carlos Sussekind). Tradução Vera da Costa e Silva e outros. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- PEREIRA, Elvya Ribeiro. De (re) conto e (des) encanto: uma leitura de Fita verde no cabelo. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36, p. 131-140, jul-dez, 2010.
- PEREIRA, Danglei. Imaginário infantil em diálogo: João Guimarães Rosa e Juan Pablo Villalobos. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 105, p. 165-174, 2019.
- ROSA, João Guimarães. *Fita Verde no Cabelo: nova velha estória*. Ilust. Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

Os nove pentes d'África: A morte sob uma perspectiva ancestral

Jéssica de Souza Moura da Silva¹

Orientadora: Maria Suely da Costa²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo tecer uma análise de como o tema da ancestralidade está presente na obra "Os nove pentes d'África" de Cidinha da Silva, pondo em foco o tema fraturante da morte. Trata-se de uma análise de cunho bibliográfico e interpretativo no que diz respeito à ancestralidade presente na obra, destacando o importante papel da mesma no contexto das leituras escolares, à luz do que pontua a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Para este estudo, lançamos mão dos pressupostos teóricos apontados por Araújo (2019), Nogueira (2008), Jovino (2006), Abreu (2010), Proença (2004), Silva (2010), Mariosa; Reis (2011), Munanga (2011), entre outros. A partir da análise, verificamos como a ancestralidade contribui de forma positiva para a ressignificação das raízes identitárias africanas, contribuindo para a formação da identidade de crianças negras, assim como para o ensinamento sobre a diversidade cultural. A ancestralidade faz parte da memória e história de um indivíduo, sendo também o legado dos nossos antepassados. A literatura afro-brasileira trouxe visibilidade ao negro, que antes era lembrado/mencionado na literatura pelo processo de escravidão, e é através da ancestralidade que alguns autores contemporâneos, dentre eles Cidinha da Silva, representa a cultura negra sob nova perspectiva, rompendo preconceitos.

PALAVRAS CHAVES: Ancestralidade Negra; Literatura Infantil Afro-brasileira; Morte; Lei 10.639/03.

1 Introdução

Os primeiros livros infantis surgiram entre o século XVII e XVIII, até então as crianças não eram vistas como pessoas que tinham seus próprios interesses, e nem que tinham infância. O surgimento da literatura infantil é marcado pela escrita de textos educativos, que eram escritos por pedagogos e professores (ZILBERMAN, 2006).

No decorrer do tempo, a literatura infantil deixou de ser apenas um meio educativo e começou a proporcionar uma leitura com muitos ensinamentos, mas ao mesmo tempo prazeroso para a criança. Foi a partir do reconhecimento de que a criança precisava de uma literatura própria para sua faixa etária que começaram a surgir os temas tabus que seriam destinados apenas para a literatura para adultos, dentro desses estão os temas fraturantes.

¹Discente da graduação do Curso de Letras – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: tetejessica47@gmail.com

² Profa. Dra. do Departamento de Letras – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: mscosta3@hotmail.com

Desta forma, supunham especialmente um convite ao leitor para que considerasse o conflito como uma parte inevitável da própria vida. “E, assim, o tema de enfrentar a dor tomou corpo em suas formas mais variadas: as doenças, a morte, o maltrato escolar, as mazelas etc.” (COLOMER, 2017). Sendo assim, pensando no que é “adequado ou não para crianças”, apesar da morte fazer parte da vida, desse ciclo de início e fim que todo ser humano passa, as crianças devem ser inseridas nesse contexto e leitura sobre a morte com cuidado e de uma forma delicada, é exatamente isso o que a autora Cidinha da Silva traz na obra analisada, uma forma delicada de falar sobre a morte.

Nesse contexto de produção literária voltada para a criança, estudos apontam que a literatura infantil afro-brasileira vem auxiliando na formação de identidade, representatividade, reconhecimento cultural e também por meio da ancestralidade, permitindo revisitar e ressignificar as raízes de um povo que sofreu grandes danos com a escravidão.

A ancestralidade está presente na vida de cada indivíduo, ela faz parte da história e das memórias, não tem como pensar em ancestralidade sem pensar em memórias. Para que os afrodescendentes conseguissem manter a sua herança cultural deixada pelos seus antepassados foi necessária a criação de uma prática de resistência.

A filosofia da Ancestralidade está na encruzilhada do pensamento contemporâneo. No âmbito dos estudos pós-coloniais, esta dialoga com o pensamento negro-africano (antropologia, filosofia e literatura), com a filosofia latino-americana da libertação e com o pensamento social negro no Brasil. (OLIVEIRA, 2012).

A produção literária afro-brasileira, por meio da ancestralidade, vem construindo a imagem do negro dando-lhe protagonismo, uma vez exaltando a história, cultura e religião do negro no Brasil, possibilitando que o mesmo tenha visibilidade e representatividade positiva.

Historicamente, a representação do negro tem sido marcada por certa invisibilidade o que também era recorrente na literatura, uma vez sendo representados como personagens secundários, estereotipados e inferiorizados, sua cultura tratada de forma negativa, tendo assim suas características realçadas como pessoas preguiçosas, analfabetas e feias, onde se percebia uma forte carga de preconceito inserido pela literatura eurocêntrica (PROENÇA FILHO, 2004).

É com a publicação de textos afro-brasileiros, principalmente em contexto recente, que vemos esse cenário mudar significativamente. A autora Cidinha da Silva traz em suas obras temas que nos mostram a cultura, valores e fazem uma ressignificação das raízes africanas de

uma forma positiva, por meio da ancestralidade, contribuindo para que os negros ganhem voz, enaltecendo sua cultura e orgulhando-se da sua origem.

Sendo assim, a literatura afro-brasileira trata muito mais que apenas uma questão de pele, está ligada a uma concepção de consciência, sendo um processo sociológico. Até os anos 70 e 80, do século XX, a literatura afro-brasileira era apenas uma demanda do Movimento Negro, mas a partir do século XXI, começa a receber uma maior atenção nos meios acadêmicos.

Com as leis 10.639/03 e 11.645/08, promulgadas com o intuito de valorizar a cultura das classes sociais afro-brasileira e indígena, criam-se a necessidade de se conhecer e valorizar a ancestralidade dos povos e suas culturas, pois só assim será capaz de provocar nos alunos a consciência de que esses povos são tão sujeitos da história brasileira quanto os descendentes dos colonizadores europeus.

Portanto, neste artigo, o interesse está em analisar como a autora emprega a ancestralidade e por meio dela trata da cultura, costumes e raízes africanas, abordando a morte por uma perspectiva ancestral, que permite que tal tema seja tratado com sensibilidade peculiar ao mundo/universo infantil, atentando-se para o importante papel que esse tipo de gênero exerce na construção dos leitores, ao mesmo tempo contribuindo para a formação da identidade de crianças negras e para o ensinamento sobre diversidade e respeito para crianças brancas. Considerando isso, pautar a importância da inserção dessa literatura em bibliotecas escolares.

Alguns autores contemporâneos, dentre eles Cidinha da Silva, tem trazido em suas obras os temas difíceis, conhecidos como temas fraturantes, cada vez mais de forma frequente na literatura infantil e juvenil. Os adultos sempre tentam afastar das crianças esses tipos de temas, mas é através dessa quebra de tabu e da seriedade empregada nos textos sobre a compreensão da realidade que o mesmo necessita que ocorre uma contribuição para questionamentos e reflexões sobre a abordagem da morte, como os pais/familiares e no caso da obra analisada neste artigo, como também os professores podem abordar esse tema, contribuindo para que essas crianças/leitores aprendam a ler o mundo, suas dificuldades, que aprendam a entender e superar coisas que fazem parte do ciclo natural de cada ser humano, que é a morte.

A obra analisada, ao tratar sobre a morte, traz isso com uma abordagem leve, permitindo conhecer uma cultura extremamente rica em significados. Assim, a obra em questão abre um leque de possibilidades para que seja trabalhada em sala de aula.

A referida obra aborda temas como valores civilizatórios, retrata o cotidiano de uma família afrodescendente, discorre sobre a morte pontuando aspectos diferentes do que se tem visto na cultura ocidental, mostrando a herança cultural africana repassada de geração para geração.

Para este estudo, lançamos mão dos pressupostos teóricos postulados por Araújo (2019), Nogueira (2008), Jovino (2006), Abreu (2010), Proença (2004), Silva (2010), Mariosa; Reis (2011), Munanga (2011), Colomer (2017). Entre outros, que discorrem sobre ancestralidade, a morte inserida na literatura infantil e juvenil, a cultura africana, o papel do negro na literatura, no contexto literário e a importância do ensinamento da cultura africana nos ambientes escolares.

Além dessa seção introdutória, neste texto, discutimos sobre a literatura infantil afro-brasileira, em relação à lei 10.639/03. Logo após, o foco está na morte inserida na literatura infantil. Em seguida, teremos a leitura e apontamentos a respeito da obra literária objeto de estudo e, por fim, apresentamos algumas considerações acerca deste estudo, além das referências usadas.

2 Literatura infantil afro-brasileira: breves considerações

A origem da literatura infantil é datada no século XVII, antes disso as crianças não eram vistas como pessoas que tinham seus próprios interesses, elas apenas seguiam as atividades que os adultos faziam, não tinham uma literatura voltada para o universo infantil e eram vistas apenas como miniaturas dos adultos.

Desta forma, Zilberman (2006) afirma que:

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio a Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2006, p.15)

Após começarem a ser vistas como pessoas que tinham gostos diferentes dos adultos e que precisavam de algo diferenciado que atendesse a sua faixa etária e necessidades, as

crianças ganharam reconhecimento que mostrava que elas precisavam de uma atenção especial.

As primeiras publicações que foram destinadas para o público infantil no Brasil, foram feitas no início do século XIX, as mesmas eram traduções de clássicos europeus, onde os personagens principais eram brancos, as princesas, os heróis, os príncipes eram todos brancos; trazendo uma imagem de que só o branco é belo, só o branco vale ser exaltado, criando consequências para a construção de identidade de crianças negras:

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSIA; REIS. 2011. P. 42)

É de suma importância que as histórias contadas nos livros, que as histórias infantis, não sejam monocromáticas, que não tragam apenas a exaltação do povo branco, mas sim que traga diversidade étnica e representatividade para que as crianças aprendam desde cedo a respeitar a diversidade, ao mesmo tempo em que criam laços de igualdade e trazem conhecimento.

Mesmo após surgirem autores brasileiros que começaram a escrever livros para o público infantil, as histórias priorizavam personagens brancas. O início das publicações infantis no Brasil foi marcado pelo livro "O patinho feio" (1843) de Andersen. Após isso, Monteiro Lobato, publicou seu primeiro livro "Narizinho Arrebitado" (1921). Mas foi a partir do século XX, que as personagens negras começaram a aparecer na literatura, porém mesmo assim, eles apareciam de uma forma inferiorizada, sempre representando indivíduos analfabetos, feios, preguiçosos e subalternos. Os negros apenas eram lembrados pelo processo de escravidão que passaram, conforme salienta Jovino (2006, p. 187):

É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém-saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro.

Na literatura brasileira, é comum encontrar os negros citados de um ponto de vista estereotipado e marginalizado, sendo descritos de forma pejorativa. Sobre isso, Domício Proença Filho (2004, p. 161), aponta que, "A presença do negro na literatura brasileira não

escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade.”

Porém, nos dias atuais, com o advento de mudanças histórico-sociais em função de movimentos sociais³, não é mais possível pensar em uma literatura brasileira sem pensar em uma produção literária que traga questões sobre a diversidade do nosso país, sobre o fato de que o povo africano contribuiu de forma significativa na nossa cultura, e que merecem ser exaltados e reconhecidos positivamente, contribuindo para a construção de identidade de leitores negros.

É justamente esse o trabalho que os autores contemporâneos de literatura afro-brasileira vêm fazendo, quebrando e rompendo com preconceitos e acabando com os estereótipos que foram atribuídos a população negra pela literatura eurocêntrica. Sobre a representação do negro, Mariosa e Reis (2011, p.45) afirmam: “As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana.”.

A literatura afro-brasileira tem feito esse papel de trazer para as crianças a literatura da diversidade, de modo ser possível afirmar que atualmente os textos voltados para o público infanto-juvenil buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura. É uma literatura que trata da cultura, das raízes, dos costumes africanos e contempla histórias desse povo que por muito tempo foi apagado na literatura, mostrando que a raça humana não é feita de apenas uma cor.

Dentro desse contexto, Cidinha da Silva é uma das autoras contemporâneas que tem como característica artística esse empenho em desmistificar a cultura africana, criando histórias que versam sobre a realidade de um povo que sofreu e lutou para conquistar seu espaço na sociedade, mas que até hoje sofre as consequências da escravidão. Ela trabalha isso de uma forma que ensina para crianças que elas devem se orgulhar da sua cor, do seu passado ancestral e de toda herança cultural que seus antepassados deixaram, trazendo elementos que contribuem para a construção de uma identidade negra.

2.1 Lei 10.639/03 suas contribuições para o ensino infantil

3 Como conquistas do Movimento Negro Unificado, além da proclamação do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, a proibição da discriminação racial na Constituição Federal de 1988 e a criação da Lei Caó - Lei nº 7.716, de 1989, que tipifica o crime de racismo no código penal, as ações afirmativas, as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Essa lei trata sobre o ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas para assim permitir a todos os alunos o aprendizado e o contato com as raízes africanas, culturas e costumes, na intenção de combater ao racismo, contribuindo para a construção de identidade desses alunos, dentro de uma consciência histórica.

Segundo, Proença Filho,

O exercício da literatura associa-se, assim, também em sentido amplo, aos movimentos de afirmação do negro, a partir de uma tomada de consciência de sua situação social, seja no espaço dos povos da África, seja no domínio da afrodiáspora e conduz, entre outros aspectos, à preocupação com a singularização cultural mencionada. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 186)

Antes da criação dessa lei, o visto nas escolas eram literaturas em que os negros, sua origem, cultura e história só eram conhecidos pelo olhar da escravidão, sendo estes estereotipados e sem voz. As histórias infantis sempre com personagens brancos nos papéis principais. O que contribuía para uma exclusão das crianças negras e o não reconhecimento da diversidade. Contudo,

Essas situações têm sido sistematicamente denunciadas pelo Movimento Negro Brasileiro ao longo da sua história e pelos demais parceiros na luta por uma educação antirracista. Em sua pauta de reivindicações políticas, esse movimento social sempre incluiu a urgência de uma escola democrática que reconheça, valorize e trate de forma ética e profissional a diversidade étnico-racial. Uma escola que não reproduza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade. Uma escola que se realize, de fato, como direito social para todos, sem negar as diferenças. (BRASIL, 2014. p.12)

A lei 10.639/03 possibilitou por um lado que a história e a cultura africana e afro-brasileira, tão rica e ao mesmo tempo tão desconhecida e estereotipada, passassem a estarem presentes no contexto do ensino, trazendo uma visão diferente da contada pelo colonizador europeu, que era uma visão eurocêntrica, espalhando o racismo e ferindo a autoestima da comunidade negra. No artigo 26 da Lei 10.639/03, vemos o seguinte:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o Estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p.1)

Por outro lado, a promulgação da lei 10.639/03 acarretou na oportunidade e abertura de um novo mercado editorial no que diz respeito às produções literárias e aos livros didáticos, abrindo oportunidades também para escritores negros que passaram a ter obras publicadas. Assim, os professores tiveram a oportunidade de trabalhar com literaturas que exaltam a cultura negra, que traz uma autoestima para as crianças negras, que começaram a se identificar e a se autoconhecerem.

Os nove pentes d'África de Cidinha da Silva é uma das obras que ganharam espaço nas bibliotecas escolares. O livro entrou no PNL 2020, e foi adquirido por escolas públicas da capital Mineira. Cidinha da Silva, nessa obra, traz a partir da ancestralidade, a história de uma família negra brasileira que acaba de perder o seu patriarca, através da abordagem da morte, resgata a cultura e costumes africanos, permite que sejam trabalhadas questões como aceitação da raça, o reconhecimento do ofício de escultor e da trançadeira, o amor, o respeito à diversidade, a afirmação do cabelo e identidade.

Segundo o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras. (BRASIL, MEC, 2003. p. 49).

Inserir na educação infantil livros que abordam a cultura africana e afro-brasileira se faz de suma importância para contribuir na construção de identidade de várias crianças negras. Peixoto (2013, p. 81) afirma que “a criança, no processo de se construir cidadã, introjeta crenças

e padrões, mas também refaz, reconstrói e ressignifica valores em relação a si mesma e à sociedade onde interage”.

Dessa forma, percebemos que o contato com a literatura infantil afro-brasileira para crianças negras traz inúmeros benefícios, como também pode colaborar para minimizar a questão de racismo e auxiliar no aprendizado sobre a diversidade para crianças brancas, contribuindo para uma educação e formação intelectual antirracista e de afirmação negra.

Sobre esse contexto, SILVA (2010, p.35), afirma que,

[...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de ser quem são de sua história, de sua cultura.

A luta do Movimento Negro para ter sua cultura ensinada em salas de aulas resultou na Lei 10.639/03. Mas essa lei não traz luz apenas sobre a obrigatoriedade do ensino das culturas africanas e afro-brasileiras no ensino público e privado, uma vez que possibilita se tratar também do ensino das lutas dos negros, da sua contribuição para o nosso país, desmistificando vários aspectos dessa cultura tão rica.

Por tudo isso, é que se faz importante à devida aplicação da lei, o papel da escola em trazer para sua biblioteca e sala de aula obras que colaborem para a criação de uma imagem positiva sobre a ancestralidade negra, assim valorizando a origem cultural dos negros, auxiliando na formação de identidade positiva dessas crianças afrodescendentes.

Desta forma, é possível afirmar que esta vem colaborar para desconstruir preconceitos e estereótipos que foram dados aos afrodescendentes e ao continente africano. Sobre isso, Munanga (2009, p. 11) relata:

Não faltam imagens atuais sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e ainda menos de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. As imagens geralmente exibidas mostram uma África dividida e reduzida, enfocando doenças endêmicas, AIDS, guerras, miséria e pobreza.

É justamente nesse ponto que o educador de história e geografia se utilizando da Lei 10.639/03 pode mudar essa concepção que nos foi repassada por tanto tempo sobre o continente africano. Mais ainda se faz importante o papel dos profissionais de Letras, os professores de Língua Portuguesa, pois através do ensino de textos que trazem nas suas

narrativas a história, conhecimentos e beleza da África, colaboram para desconstruir com esses estereótipos e equívocos que tanto gerou e gera preconceito.

2.1 A morte na literatura infantil

No período medieval e também antes de serem reconhecidas como leitores que precisavam de textos adequados para sua faixa etária, as crianças liam os textos e participavam das atividades dos adultos, pois não era reconhecida que existia a diferença de uma fase para a outra. De acordo, com Azevedo,

Participando da vida comunitária, dos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas, aparentemente não havia, no período medieval, assuntos que a criança não pudesse conhecer. Os temas da vida adulta, as alegrias, a luta pela sobrevivência, as preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as crenças, as comemorações, as indignações e perplexidades eram vivenciadas por toda comunidade, independentemente de faixas etárias. (AZEVEDO, 1999, p. 3).

Com o reconhecimento de que as crianças precisam de uma leitura adequada para sua faixa etária e com a separação de temas que passaram a se tornar inadequados para as crianças, os temas fraturantes começaram a ser extintos da leitura infantil, o que acarretou também num comportamento negativo sobre os mesmos, gerando tabus e afastamento.

A partir da inteligência das crianças, sensibilidade que as mesmas têm e ao respeito que elas merecem, a literatura infantil contemporânea vem cada vez mais trazendo temas considerados pelos adultos como temas tabus, como a morte. Tais temas têm sido abordados pelos autores de uma forma diferente da tradicional, onde são relatados como “pesados” e estão sendo tratados de uma forma “leve”, para se adequar ao universo infantil.

A morte nunca foi um tema fácil de ser tratado, principalmente para as crianças, pelo fato de que a mesma causa dúvidas, questionamentos e abre lacunas que ficam sem respostas. Esses são alguns dos motivos que fizeram que por muito tempo esse tema não fosse apresentado na literatura infantil, o mesmo tem passado por uma quebra de preconceito e não deixa de causar polêmicas.

A maneira como enxergamos e passamos por essas situações falam muito a respeito do que nos foi ensinado, da forma como colocaram essa situação na nossa vida e como tais assuntos foram apresentados, seja como “mágico-religiosas (que a família, comunidade religiosa, cultura se encarrega de repassar), sejam os saberes sobre os processos da morte e do

morrer. Quanto a estes, percebe-se que, em nossa sociedade, as crianças são afastadas de situações que as façam deparar com a morte.” (LOTTERMAN, 2010, p. 47).

Na literatura em geral a morte é um tema recorrente e está sendo também na literatura infantil. Todo ser vivo passa pelo processo de nascimento e morte, faz parte da natureza/ciclo de cada um. O que vemos é que na nossa cultura as crianças são mantidas afastadas de situações que as coloquem frente ao tema da morte, como a literatura é um meio que imita a vida, não poderia ser diferente que a mesma sirva como uma aproximação por meio das histórias para que as crianças possam compreender e entender melhor o fenômeno da morte.

No mercado editorial há autores que se preocupam em trazer esse tema de uma forma leve, que não traz o ponto de vista sombrio e amedrontador que estamos acostumados a pensar quando ouvimos falar sobre a morte. Dentre eles, Cidinha da Silva, em sua obra “Os nove pentes d’África”, retrata a morte de um ponto de vista ancestral, retratada de acordo com a cultura africana e afro-brasileira, que entende a morte como uma passagem para uma vida melhor, quando uma pessoa falece, ela vira um ser ancestral e por meio dessa ancestralidade continuará presente na vida da sua família e amigos.

Através da literatura é possível que de um modo sensível, metafórico e simbólico, apresentar a criança o universo no qual ela vive, possibilitando que ela aprenda a lidar com situações difíceis, sabendo que muitas delas fazem parte da realidade humana e é completamente natural e normal.

3 A ancestralidade e a morte: Os nove pentes d’África

Os negros sofreram inúmeros danos com a escravidão, entre eles, foram espalhados abruptamente para vários continentes diferentes do seu continente de origem. Manter suas tradições se tornou um grande desafio para o povo negro, o fato de eles terem sido feitos de escravos lhes tirou a dignidade, a liberdade e a voz. Tornaram-se pessoas estereotipadas e, conseqüentemente, a população negra diáspórica carregam esses estereótipos, de pessoas preguiçosas, pobres, analfabetas, feias, entre outros.

Deste ponto de vista, pensar em ancestralidade negra nos remete a uma resignificação da cultura, valores, tradições e raízes africanas, onde os afrodescendentes precisam de certa resistência para manter viva sua origem e faz uso da ancestralidade para conseguirem isso. De

forma que, para Eduardo Oliveira⁴, “a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente”, auxiliando para um retorno ancestral a Mãe – África. A ancestralidade constitui um elemento importante para a construção da imagem do negro na literatura, pois através dela podemos observar personagens que assumem o protagonismo.

As tradições, os costumes, os valores e muitas das marcas identitárias das comunidades africanas são definidas de acordo com a relação que o grupo estabelece com os seus antepassados. Entretanto, não é apenas na África que os ancestrais influenciam de maneira direta na vida dos seus descendentes. Entre os negros brasileiros é possível perceber que essa estreita relação com a ancestralidade também ocorre, sobretudo, quando se preservam muitas das tradições milenares herdadas dos seus antepassados africanos.

A tematização da ancestralidade, assim como a da morte tornou-se recorrente em várias áreas de estudo, entre elas, a literatura. Nesse sentido, muitos escritores têm abordado com frequência essa temática em suas produções.

A obra *Os nove pente d'África*, de Cidinha da Silva, faz uma representação de memórias do povo negro, nos proporciona uma ressignificação destas no âmbito literário, social e cultural. Para Débora Araújo (2019, p. 119) “seja em um ou outro contexto, pensar a ancestralidade envolve pensar a memória”. Propiciando assim uma forma de alicerçar o caminho de retorno as origens africanas.

O texto narrativo da citada obra é iniciado sendo narrado em primeira pessoa, pela personagem “Barbinha”, que vem nos contar a história do começo da sua família, como o seu avô, o “vô Francisco”, conhece e se apaixona pela sua avó, a “vó Berna”. O cenário principal do livro trata de um velório, introduzindo a morte pelo ponto de vista da cultura africana, relatando a morte por uma visão ancestral.

A obra, objeto deste estudo, está dividida em doze capítulos, intitulados de: do amor e da alegria, da perseverança, de passagem, da despedida, pulsão da vida, do giro da roda, um caminho novo para a obra de Francisco, da liberdade, da admiração, da sabedoria, da renovação da vida e o tempo.

Barbinha começa contando sobre o amor do vô Francisco e da vô Berna, como eles se conheceram e formaram uma família. Francisco Quintiliano era escultor. Já começamos a ver a ancestralidade na forma que ele esculpia que na maioria das vezes era através das suas

⁴ https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em 14/04/2021.

lembranças e ideias, e não sabiam de onde ele tirava tanto detalhe, riqueza e delicadeza para esculpir suas peças.

Barbinha conta como o vô Francisco esculpiu os nove pentes para cada um dos netos, pentes de madeira que são carregados de sentimentos e características de cada neto que o recebeu. Toda tarde o vô Francisco sentava com os netos para contar-lhes histórias, e em cada encontro ele entregava a um neto o seu pente. Em um desses encontros, o vô Francisco acaba morrendo.

Após a morte do avô, Barbinha conta como a família reagiu. O final do livro é marcado pela chegada do mais novo membro da família e também pelo momento em que os filhos de Francisco deixam suas cinzas em uma pedra alta da cachoeira das andorinhas, para que o vento e a água se encaregassem de espalhar as cinzas do vô Francisco pelos quatro cantos do mundo, fazendo isso no seu horário predileto.

É nesse cenário de velório que a autora, trabalhando memórias da ancestralidade, nos faz refletir sobre os princípios básicos que norteiam as questões de vida, morte, respeito, diversidade, identidade e amor. Proporcionando ao leitor conhecer sobre irmandade, orixalidade, os valores civilizatórios implantados pelos africanos e seus descendentes.

O título do livro nos faz pensar em várias questões acerca do seu significado, o número nove simboliza o fim de um ciclo e o recomeço de outro. Afinal, é disso que Cidinha da Silva fala, na obra, no plano carnal, o vô Francisco encerra um ciclo com a sua morte, e o seu bisneto, o filho da Luciana, acaba de nascer e, assim, começa o seu ciclo de vida.

Cidinha da Silva, através de uma escrita para uma leitura prazerosa, permite que o leitor tenha intimidade com a história contada, fazendo com que o mesmo aprenda sobre a cultura lorubá⁵, através dos ensinamentos que o “vô Francisco” repassava para seus netos, ensinamentos que eram feitos no contexto do cotidiano, com muito amor e dedicação, deixando para sua família um legado ancestral.

Em certo dia o Vô Francisco, seguindo sua cultura de não arrancar flores, pediu permissão a natureza para colher algumas flores, no final da tarde, como de costume se reuniam

⁵ No Brasil, o iorubá é muito usado como ferramenta da liturgia nos cultos de candomblé. A raiz é única, mas as particularidades que ele recebeu em território brasileiro, com a chegada dos africanos escravizados (durante o tráfico transatlântico – XVI-XIX), faz com que ele seja diferente daquele falado na Nigéria, no Benin, na Costa do Marfim, por exemplo. Disponível em:

<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ioruba-precisa-ser-reconhecido-como-parte-da-nossa-cultura> Acesso em: 06 de abril de 2021.

todos os netos para ouvir as histórias do avô, e enquanto ele contava mais uma de suas histórias faleceu, “Vô Francisco já não estava mais conosco” (SILVA, 2009, p.19).

Com a preparação do corpo do Vô Francisco para o velório, percebemos mais um ritual ancestral, que é feito pelos filhos de Francisco, que também traz informações sobre a irmandade masculina.

Depois dos cumprimentos, o tio pediu licença para preparar o corpo e instruções do local onde deveria fazê-lo. O vô e o tio Aroni pertenciam a uma espécie de irmandade masculina, e quando um integrante morria, havia esse ritual, sempre conduzido pelo tio. (SILVA, 2009, p. 21)

Para os africanos, a irmandade é como uma espécie de família ritual, assim permitindo que eles, mesmo estando longe da sua terra, mesmo tendo perdido suas raízes, eles vivam e morriam de modo solidário com os que faziam parte da irmandade, sendo de suma importância para a cultura afro-brasileira, remetendo os costumes que foram deixados de herança pelos africanos.

Conforme a narrativa, para cada neto, o vô Francisco fez um pente de madeira, cada um recebeu um pente de acordo com suas características. O pente era portador de vários significados, principalmente para quem o recebia (SILVA, 2009, p.9). Esses pentes eram carregados de sentimentos, cada um foi criado de acordo com a lenda pessoal de cada neto.

Os pentes eram intitulados de pente do amor, alegria, baobá, tartaruga, generosidade, perseverança, admiração, passarinho e peixe, foram entregues respectivamente a Abayome, Lira, Ana Lúcia, Zazinho, João Cândido, Ayana Barbinha, Melissa e Luciana. O vô Francisco não conseguiu entregar todos os pentes pessoalmente a cada neto antes de falecer, mas ele deixou pessoas da família encarregadas para fazer isso e a vó Berna entregou alguns desses pentes, para João Cândido e Ayana, ela fez isso após explicar sobre a passagem do avô para o plano astral, “O importante é encarar a morte como passagem para um tempo de melhor viver” (SILVA, 2009, p.24).

No capítulo intitulado “da despedida”, a autora conta como os familiares reagiram à morte do seu patriarca, como foi à preparação do corpo para o velório e como alguns de seus netos e filhos estavam tristes com a morte de Francisco, neste capítulo também vemos a superação que um dos netos, ainda uma criança, teve quando a avó lhe explicou sobre a morte e como deveriam lembrar-se do avô e o motivo dele ter falecido.

Melissa não sabia como agir quando viu sua madrinha chegar ao velório, estava muito triste, mas também não sabia se podia rir, “Buscou alguma alegria no dela, algo diferente da

tristeza de todos da casa. Disse a madrinha: “Hoje tá todo mundo triste e chorando porque o vô morreu”[...]” (SILVA,2009, p.20).

A vó Berna estava muito emocionada quando contou para alguns de seus netos sobre lembranças que passavam em sua mente sobre momentos que viveu com o vô Francisco, e em meio a essa conversa ela não percebeu que João Cândido e Ayana a esperavam, ao perceber e falar com eles, “O primo João Cândido tentou sorrir, mas o choro o fez correr para abraçar a vó. A prima Ayana abraçou o abraço dos dois e choraram juntos.” (SILVA, 2009, p.22).

Após isso a vó Berna com muita maturidade e inteligência acalmou aos netos explicando sobre a morte de uma forma que os ajudassem a entender e a passar por aquele momento sem aumentar ainda mais o sofrimento que é inevitável diante de tal acontecimento. “A morte, João, chega para todos os vivos: animais, plantas, gente, até para a água. Quando ela alcança alguém próximo e querido, é um sinal para corrigir coisas desandadas na jornada, ou para afirmar o caminho certo, se as coisas estiverem bem.” (SILVA, 2009, p.23-24).

O vô Francisco conhecia bem cada característica dos seus nove netos, com toda sua experiência sabia também o potencial que cada um deles tinha. Ao escolher o pente da generosidade e solidariedade para João Cândido ele pensou sobre a persistência e entendimento para a superação que João Cândido tinha.

[...] “João Cândido, meu menino, seu avô sabia que mesmo sem conseguir desencilhar a baleia, você não desistiria de tentar, talvez até telefonasse para o corpo de bombeiros”, brinca nossa avozinha matreira. “Por isso, ele destinou a você este pente, símbolo de duas coisas principais, a generosidade e a solidariedade.” (SILVA, 2009. P.25).

Após explicar sobre a morte, a “Vó Berna se alegrou com o entendimento do ciclo da vida demonstrado por seu neto destemido e por Ayana, sua flor mais bela”. “Isso mesmo, crianças, vocês estão compreendendo o sentido da morte para quem fica a necessidade de ressignificar o viver.” (SILVA, 2009, p.25). Ela entregou o pente para João Cândido e para Ayana.

Os nove pentes d'África, apesar de ser um livro classificado como infantil e juvenil, fala sobre a morte para qualquer idade. Cidinha da Silva faz isso de um modo simbólico e sensível, transmitindo uma mensagem de aprendizado sobre o que é a morte, sobre esse início e ciclo de fim, mostrando para ao leitor uma maneira menos dolorosa de encarar e passar por esse momento. A morte do vô Francisco deixa um aprendizado de que aqueles que enceraram sua jornada na terra nos deixa lições e conhecimentos que nos ajudam a trilhar nosso próprio

caminho/jornada. A família e amigos do vô Francisco sentiram sua falta, sentiram saudades, mas também se alegraram e se emocionaram ao recordar os vários momentos que tiveram juntos, nos ensinando que a dor da perda pode ser substituída pelas lindas lembranças que sempre iremos levar da pessoa que perdemos.

Considerações Finais

Neste estudo, buscamos tecer uma leitura interpretativa sobre como a ancestralidade e a morte está presente na obra *Os nove pentes d'África* de Cidinha da Silva, ao mesmo tempo em que enfatizamos a respeito da Lei 10.639/03, que além de tornar obrigatório o ensino da cultura africana nas escolas, também abriu oportunidades para os escritores negros.

Sendo o Brasil um país marcadamente de formação eurocêntrica, muito da cultura africana ficou atrelado às questões da escravidão relegando ao negro uma representação quando não silenciada, negatizada por uma visão estereotipada. A promulgação da Lei 10.639/03, dentre uma série de outras manifestações em prol do negro, abriu espaço para que os conhecimentos culturais, históricos e literários de representatividade negra fossem discutidos em contexto do ensino. No contexto contemporâneo, escritores da literatura afro-brasileira começaram a trazer personagens a dar voz e lugar à cultura negra, a exemplo da escritora Cidinha da Silva.

Observamos a partir da leitura apresentada a importância do ensino da cultura africana e afro-brasileira para crianças negras, no sentido de que elas possam se sentir representadas nas histórias, colaborando para a construção de identidade das mesmas, mostrando que devem se orgulhar da sua herança ancestral, construída e deixada com muita luta e resistência pelos seus antepassados.

É através da ancestralidade negra que a autora mostra ao seu leitor uma cultura rica, proporcionando o deleite de uma narrativa emocionante que traz a reflexão do sentido da vida, o amor que transborda no dia a dia de uma família e a lição de uma forma particular de enxergar e encarar a morte. Pois, com a morte do Vô Francisco, ao mesmo tempo em que uma vida se encerra, uma nova vida começa, com a chegada do seu bisneto, trazendo um novo começo. Mostrando que o importante da vida é vivê-la da melhor forma possível, sabendo que todo ciclo que se inicia se encerra, mas que esse não é o fim, pois, tudo aquilo que você foi e ensinou ficará na memória dos contemporâneos.

Assim, do ponto de vista da leitura, a narrativa “Os nove pentes d’África” de Cidinha da Silva revela que a literatura afro-brasileira é um campo a ser (re) descoberto e desfrutado pelos leitores em todo seu âmbito e aspectos, que podem ser culturais, econômicos, históricos e sociais.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. 2007. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>>. Acesso em: 01 de set. de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

_____. *Congresso Nacional. Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências*. Brasília, 2003.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009. P. 12 – 49.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2. Ed.-São Paulo: contexto, 2003.

COELHO, Nelly N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. 1. Ed. SÃO Paulo: Global, 2017.

DA LUZ, NATÁLIA. *Por dentro da África*. 2018. Página inicial. Disponível em:

<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ioruba-precisa-ser-reconhecido-como-parte-da-nossa-cultura> Acesso em: 06 de abril de 2021.

JOVINO, I. da S. *Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil*. In: SOUZA, F; LIMA, M. N. (Org). *Literatura Afro-brasileira*. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MARIOSIA, G. S; REIS, M. da G. dos. *A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças*. *Estação Literária*. Londrina, Vagão-volume 8, 2011.

MUNANGA, Kabengele. *As origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. *Diversidade e sentidos do patrimônio cultural: uma proposta de leitura da trajetória de reconhecimento da cultura afro-brasileira como patrimônio nacional*. In: *Anos 90, Porto Alegre*, v. 15, n. 27, p.251, jul. 2008.

OLIVEIRA, Eduardo. *Epistemologia da Ancestralidade*. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf Acesso em: 14 de abr. de 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, p. 257, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), (18).Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0118.4456> Acesso em: 14 de abr. de 2021.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.

PEIXOTO, F. L. *Literatura Afro-brasileira*. Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2013.

PROENÇA FILHO, Domicio. *A trajetória do negro na literatura brasileira*. Estudos. Avançados., São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 de abril de 2021.

SILVA, Cidinha da. *Os nove pentes d'África*; ilustrado por Iléa Ferraz – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 2ª reimpressão: 2018.

SILVA, Jerusa Paulino da. *A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva*. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2006.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Partes do corpo, recortes da alma: temas fraturantes em 100 mil seguidores de Luís Dill

Ana Irís Alves Santos¹

Rayssa Nayara de Oliveira Leandro²

Orientadora: Márcia Tavares Silva³

RESUMO

A literatura voltada para o público juvenil seguiu, durante boa parte de seu percurso, uma linha temática que oscilava entre narrativas aventurescas e outras de cunho tradicionalista com forte tendência educativa. Porém, dentro deste cenário de repetição de temas, alguns autores se destacaram inovando e colocando em evidência assuntos considerados tabus ou pouco discutidos. A partir dessa constatação, objetiva-se com este artigo analisar as temáticas fraturantes abordadas no livro *100 mil seguidores* do escritor Luís Dill. Para tanto, utilizou-se como enfoque analítico a abordagem bibliográfica em seus aspectos teóricos e conceituais, por meio de uma pesquisa qualitativa, e de forma mais específica este trabalho tem como proposta discutir a ficcionalização das relações com o corpo jovem concretizados no romance de Dill. Os fundamentos teóricos apoiam-se em Candido (1972) sobre sistema literário e representação social do personagem, Ceccantini e Aguiar (2019) e Gregorin Filho (2011) sobre literatura juvenil em suas especificidades. Considera-se importante trabalhar com temas fraturantes a fim de tornar a juventude mais próxima de uma literatura que evidencia e lida de maneira transparente com problemáticas da adolescência para que a leitura se torne um caminho de diálogo com impasses sociais do cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil e juvenil; Temas fraturantes; Adolescente; Leitura.

1 Introdução

Nos últimos séculos, houve certa instabilidade em conceituar a juventude, consequentemente, a literatura juvenil acaba tendo uma faixa etária indefinida. Logo, essa literatura é derivada a partir do tipo de leitura que cada época prioriza, assim como sua comercialização. De acordo com Ceccantini e Aguiar (2019), no Brasil há uma tentativa de atender a demandas particulares, considerando as condições humanas.

Somente no fim da primeira metade do século XX, após a segunda Guerra Mundial, deu-se importância em entender e atender as necessidades leitoras dos jovens e crianças, fase tão

¹Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Integrante do PIBIC Letras UAL-UFCG. Integrante do PIBID Letras UAL-UFCG. E-mail: ana.iris@estudante.ufcg.edu.br

²Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Integrante do PIBID Letras UAL-UFCG. E-mail: rayssa.oliveira@estudante.ufcg.edu.br

³Professora Unidade Acadêmica de Letras e Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, UAL- UFCG. E-mail: marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br

desconsiderada por não ter direito de fala no seio escolar, espaço pensado como um local que prepara a criança e o jovem para a sociedade, na esfera familiar e profissional. Até o momento, as leituras tratavam-se apenas sobre preceitos e valores a serem seguidos, como sociais e religiosos; e para moldar esse público conforme as concepções de sua cultura e de seu povo.

Segundo Ceccantini (2019), no Brasil somente no século XIX a produção de livros infantis e juvenis tiveram início com o foco na alfabetização, essa literatura foi chamada de literatura escolar. Essa produção se deu por imposição e busca, principalmente do processo de ensino, dessa maneira, havia uma pressão social nas editoras em diversos mecanismos que consideravam a demanda mercadológica, nem sempre dando a devida atenção às condições estéticas ou humanas. Desse modo, os mecanismos se sustentam na concepção da base do sistema literário do estudioso Antonio Candido, que discorre sobre o eixo tríplice autor, obra e público. De forma sucinta, trata-se de examinar as condições de criação do autor e suas intenções, avaliar as características da obra - julgamento de mediadores -, a qualidade de leitura e por último, as preferências para o público, ou seja, os interesses dos leitores reais, com isso, o escrito se torna uma obra, pois circulou nessa tríade do sistema.

No mercado editorial, a editora Ática foi um símbolo de consolidação, graças a ela e a série Vaga-lume, a literatura juvenil separa-se da literatura infantil e passa a ser tratada de forma individual, como uma modalidade de instituições premiadas. Com isso, a editora Ática representa um marco por conseguir atingir todo o sistema, definir um público-alvo, trazer novos autores e conseguir inovar os processos de produção e de circulação das obras fazendo chegar de maneira mais assertiva aos jovens e, de uma maneira ainda limitada, suas necessidades literárias. Numa perspectiva escolar, essa editora foi a primeira a publicar um manual do professor que direcionava-os ao que ensinar e num viés literário, lançou a série Vaga-lume. Essa série de livros trazia conteúdos que, de acordo com a sociedade, eram de interesse dos jovens, como o amor, mistério, romances policiais, vida na escola e outros.

No fim do século XX, na década de 1990, há uma cobrança acentuada para que o sistema da escola considere a literatura como texto específico e com uma abordagem sobre a educação literária e suas funções e formas. O estabelecimento de ensino continua a ter leituras recomendadas, como os livros clássicos, mas se tornam mais comuns que os jovens leiam fora desse âmbito, escolhendo suas leituras a partir de outras influências tanto sociais quanto culturais. As editoras perceberam isso e desencadearam a produção de obras que realmente consideravam os leitores jovens, não mais do que a perspectiva pedagógica determinava. Com

isso, há a percepção da criação de livros que falam sobre diversos temas que ainda eram considerados tabus e, atualmente ainda são, em oposição a essa delimitação de temas Ceccantini e Aguiar (2019), defende que não há nenhum tema que não seja conveniente falar em um livro para infância e juventude, a questão é como esses temas devem ser tratados e a maneira como essa temática é dirigida para jovens e crianças. Pensando nisso, é importante entender que durante todas essas décadas, forças maiores como o estado e a sociedade exerceram e até hoje exercem pressões que determinam como a literatura, seja juvenil ou infantil, se comportam e são apresentadas. Submetendo-a e provocando adesões ou rejeições por parte do público-alvo determinado. Dessa forma, é possível perceber a literatura como uma maneira de resistir a essas coerções, que tem a característica de apelar ao imaginário como uma competência de formação humanizadora do jovem e da criança.

Este artigo apresenta a literatura como veículo importante no ensino de jovens, por desempenhar um papel na formação do ser humano enquanto leitor. Como também, objetiva mostrar como os temas fraturantes presentes nas obras de alguns autores, como Luís Dill, são importantes serem apresentadas no ambiente escolar, especificamente, nas aulas de leitura para contribuir de maneira assertiva na formação leitora crítica do aluno. Além disso, mostrar como é possível ter um laço entre a imaginação literária e a realidade concreta no mundo e como isso pode ajudar na atuação humana diante do mundo. Considerando a escola como a instituição mais importante para manter a literatura viva, tanto com leitura de clássicos, como também expandindo o universo leitor do jovem para narrativas juvenis de qualidade.

Desse modo, utilizamos uma pesquisa qualitativa baseada nos movimentos de interpretação e descrição com o propósito de analisar como o livro do escritor de literatura juvenil Luís Dill aborda e propõe os temas fraturantes em sua obra, *100 mil seguidores* (2019). Para Kirk e Miller (1986), a pesquisa qualitativa implica compreender um mundo, no nosso caso o mundo da narrativa juvenil, de realidades lúdicas inspiradas no real social que por meio da obra literária se coloca diante do olhar pesquisador. De acordo com Maanen (1979), o desenvolvimento de um estudo com a pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial, escolhido pelo investigador tendo em vista a sua pretensão, melhor dizendo, dando ênfase a um determinado tempo e espaço, facilitando a descrição do fenômeno desejado.

Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois por meio dele que os dados são coletados (MAANEN, 1979. p. 668)

Dessa maneira, para analisarmos o escrito de Dill (2019) caminhamos em um recorte temporal marcado pelas ações do passado e do presente, para entender como literatura juvenil, enquanto gênero mutável se construiu e consolidou no decorrer da história e como, diante das mudanças provocadas pela tecnologia, é elaborada e oferecida aos jovens dessa sociedade contemporânea. Para realizarmos a pesquisa utilizamos teóricos que observam a literatura juvenil, desse modo, nos baseamos em suas teorias para compreender, interpretar e refletir sobre a escrita de Dill (2019) e seus métodos inovadores que compõem suas narrativas. Desse modo, apoiamo-nos em Candido (1972) para entender o sistema literário que mantém as obras em curso e evidencia o mundo literário, como também, como se dava representação social das personagens no contexto da história. Além disso, utilizamos Ceccantini e Aguiar (2019) e Gregorin Filho (2011) sobre a literatura juvenil e as especificidades que a definem.

2 Luís Dill, temáticas, estilística e características da literatura juvenil

O escritor gaúcho Luís Dill, destaca-se por escrever especificamente ao público juvenil sem ter medo de abordar temáticas fraturantes, trazendo a cultura digital como uma maneira de acompanhar a época em que se está vivendo, fugindo de uma literatura tradicional tanto nos elementos constituintes do texto quanto nas temáticas que dão luz ao enredo. O autor tem grande preocupação ao escrever para o público jovem, está sempre buscando vivenciar e experimentar a juventude, observando seus gostos e aspirações, a fim de converter seus estudos em uma literatura que aproxima seu público. Almeida (2020) defende a escrita como uma atuação humana, logo, o indivíduo autor tem todo controle do processo, a partir disto, é perceptível que Luís Dill se empenha para ter uma atuação mais direta e contribuir socialmente para a vida de crianças e jovens. Do ponto de vista do autor

Ele nos mostra que a criação é um caminhar laborioso, mas que pode ser leve na medida em que o escritor convive com seu texto e as personagens criadas. Podemos afirmar que essa é uma postura consciente do escritor, visto que ele tem noção daquilo de que se apropria, nos levando a entender que o ato criativo é muito peculiar e intrínseco ao sujeito que cria. (ALMEIDA, 2020, p.17)

Em virtude disto, o processo de escrita de Luís Dill se dá a partir de fatores internos e externos, buscando temáticas que abordam conflitos existenciais e sociais vividos pelos jovens, pois, ao escrever para o público juvenil é necessário ser cuidadoso com a linguagem, para que a

mesma seja chamativa e incorpore efeitos imagéticos e sonoros ligados ao mundo cinematográfico que é comumente consumido por este público. Segundo Almeida (2020), o escritor Luís Dill procura elevar o valor qualitativo de suas obras, atribuindo valores culturais e sociais à estrutura de suas narrativas. A partir disso, compreende-se que essa busca por contemplar os dilemas morais juvenis em suas obras e a inovação trazendo aspectos do mundo digital para elas, por parte, se dê com o objetivo de tornar a dinâmica em relacionar as narrativas e a realidade concreta uma atividade mais simples, nivelando-se a partir da comunidade digital e suas vivências. Atualmente, o livro juvenil é constituído por elementos e perspectivas de várias realidades, resultado do acúmulo de transformações que essas sociedades sofreram na feitura desse objeto ao longo do estabelecimento de sua configuração como um artefato cultural e a própria condição do livro como objeto físico, que ocupam hoje lugar importante nas discussões sobre relações entre textos literários e outras linguagens.

3 O romance juvenil entre as mídias e os símbolos digitais

O gênero romance tem como característica um enredo surpreendente e de muitos discursos que caminha entre a matéria linguística e a historicidade. Também, em sua base são apresentadas reflexões e concepções sobre o homem e o mundo. Para isso, sua temática é voltada para uma história de amor, mas não necessariamente o amor romântico, a narrativa pode apresentar enredos centralizados em situações problemáticas, suspense, diversão etc. Pensando nisso, percebe-se que o gênero em sua composição é cercado por dualidades, tanto em questões de temas, quanto em relação aos elementos constitutivos. Sendo assim, analisar e compreender o romance na esfera juvenil em sua construção e receptividade é importante, pois as narrativas romanescas para o público juvenil seguiu, durante um longo tempo, uma linha temática que oscilava entre narrativas aventurescas e outras de cunho tradicionalista com forte tendência educativa e familiar.

Desse modo, é necessário pensar o gênero voltado para o público juvenil, tendo em vista a faixa etária e as complicações que cercam sua construção identitária diante da sociedade. Dessa maneira, olhar como a estrutura do romance, como o enredo e as personagens tornam a narrativa mais próxima do leitor possibilitando uma formação leitora crítica e não meramente decodificada. Para Bakhtin (1988) o romance é um texto em constantes mudanças e configurações, ou seja, é “por se constituir, e ainda inacabado”, ao se pensar

nesses textos para os jovens essas ponderações se tornam maiores e mais evidentes, pois é uma geração que transita entre a estrutura e a história por meio da imagem, do som e o campo digital. Portanto, nota-se mais um elemento que constitui a narrativa e torna a leitura mais próxima de seu campo cultural, já que os mesmos estão imersos e atuantes nesse contexto tecnológico.

As narrativas juvenis seguiram uma linha tradicionalista e limitada no espaço sistematizado da alfabetização, das normas e dos valores moralistas, porém alguns autores buscaram inovar e transcender o tradicional, colocando em evidência temas difíceis e ocorrentes na sociedade, como também, ousaram na composição da estrutura de seu texto pensando na recepção, funcionamento e engajamento literário. Nesse sentido, faz-se necessário discutir sobre as características inovadoras utilizadas pelos escritores contemporâneos para os jovens na obra literária. A organização textual ganhou novos elementos *paratextuais*⁴, ou seja, a linguagem visual e digital se tornaram itens de grande importância, pois ampliam sentidos, facilitam e agregam no funcionamento interpretativo e reflexivo da narrativa. Por isso, observa-se uma definição mais ampla de obra literária e sua estrutura:

A obra literária consiste, exaustiva ou essencialmente, em um texto, isto é (definição mínima), em uma sequência mais ou menos longa de enunciados verbais mais ou menos plenos de significação. Contudo, esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o esforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que, em todo caso, o cercam e o prolongam, exatamente para apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais amplo: para torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua 64 “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro (GENETTE, 2009, p. 09).

Para Genette (2009), os elementos paratextuais são essenciais no texto, pois eles atraem o leitor e proporcionam uma melhor receptividade da narrativa. Nesse sentido, refletir sobre esses elementos na obra juvenil é pensar sobre as variadas linguagens utilizadas e habitadas pelos jovens, por isso, escrever para esse público é está em constante mudança e sempre acompanhando o tempo, ou melhor, “O romance juvenil é, por assim dizer, um gênero mutável e vem daí a complexidade de teorizar sobre um objeto que se faz no próprio tempo.” (ALMEIDA, 2020, p. 64). Em busca de obras que inovem e ampliem sua narrativa permitindo uma

⁴ são um conjunto de itens que acompanham o texto, trazendo informações para sua identificação e utilização.

aproximação ainda maior do jovem com o texto por meios de caminhos e elementos digitais, fez-se importante ir de encontro com o romance de Luís Dill , *100 mil seguidores* (2019).

Luís Dill (1965) em seu romance juvenil buscou superar o tradicional e se apropriou das múltiplas linguagens que cercam o jovem contemporâneo. Em resumo, Dill (1965) desenvolve duas personagens irmãs que sofrem com o abandono afetivo de seus pais. Desse modo, elas têm maneiras diferentes de lidarem com essa situação: *Carol*, irmã mais velha, se *expõe nas redes sociais* e vive em função disso. Ana, mantém-se isolada das pessoas e pratica a *automutilação*. Portanto, é uma narrativa que leva o jovem a caminhar em um enredo dinâmico e de cunho social, pois segundo Gregorim (2000), os sentidos que alimentam e mantêm o funcionamento da obra, dessa forma, esses sentidos “podem ser de cunho existencial/social/cultural, numa construção estética (literária) apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo” por isso, utilizamos a obra de Dill como objeto de nossa pequena análise descritiva e interpretativa.

4 A projeção do jovem pelo corpo

Gostamos de autores que não têm medo de escancarar temas polêmicos – ainda que com muita poesia –, amamos quem não subestima o leitor e quem acredita que todos os assuntos devem ser debatidos. Entendemos que é assim que se formam leitores sensíveis e conscientes. (LETRIA, 2019)

Durante muito tempo, autores se mantiveram em postura de receio sobre integrar determinados temas em suas obras, ou melhor, temas que abordam situações de medo, repressão, dor e que provocam estranhamento ao leitor. Nesse sentido, muito se fala sobre o jovem não ter competência ou formação necessária para lidar com tais temas, mas segundo Ceccantini e Aguiar (1988), não é o produto que levamos ao jovem, mas a maneira como o tornamos acessível, ou melhor, a forma como ocorre a mediação e o contato com o texto. Desse modo, para que aconteça uma experiência plena e singular com tais temas em *100 mil seguidores* (2019), o escritor contemporâneo utiliza em sua obra elementos textuais e *paratextuais* que proporcionam uma integração transparente e lúdica das temáticas abordadas. Sendo assim, o enredo ao abordar os conflitos existenciais das duas adolescentes permite que ocorra um diálogo transparente entre a obra e o leitor, possibilitando que o jovem repense e compreenda sua postura diante do mundo. Para Gregorin (2011), é importante a apropriação de sentidos da esfera existencial e social no processo de construção estética literária, pois

estabelece uma relação entre o devaneio e a realidade, ou seja, transpõe de maneira lúdica e fantástica a experiência vivida pelos leitores.

Sendo assim, ao caminhar na narrativa de drama existencial, o autor apropria-se de uma linguagem juvenil e digital, utilizando palavras que lembram o universo das mídias sociais, como também símbolos e o som por meio da palavra escrita para relembrar as notificações da rede social utilizada pela personagem Carol, o Instagram:

Mais outro *alerta do sininho*. Gus, seu amigo do Rio de Janeiro, se manifesta com aplausos e corações: Divaaa!!! Ele deixou Cerro Alto do Sul ano passado. Às vezes se imagina morando com ele no Rio. O sol, o mar, o calor, a badalação.

Lembra-se da prima. Louise. Até o nome dela é bonito, Carol resmunga. Magra e esbelta. Com 1,79m de altura, a modelo cerro-altense faz sucesso na Ásia, dizem as manchetes.

Carol espia-se no espelho.

Odeia fitas métricas e balanças. (DILL, 2019, p.12, grifo nosso)

Ctrl+C, Ctrl+V é muito mais fácil, ele reclama. A professora não aceita, ela explica. Ela não é burra.

E por que tu usa comida de manga comprida nesse calor?

Não posso pegar sol, ela mente e fala sobre câncer de pele.

Soerguimento?, ele faz careta.

O mesmo que levantamento, Ana é paciente.

E dobramento?

Uma coisa que se dobra. Não prestou atenção na aula?, Ela se irrita. (DILL, 2019, p. 48, grifo nosso)

Com base nos exemplos apresentados acima, nota-se a inovação de Dill (2019) no trato da composição estrutural da narrativa, pois integra diversas linguagens com o propósito de promover uma fruição entre o texto, o leitor e suas vivências nas redes, sendo assim, Dill (2019) "é uma representação dessas mudanças e inovações do aspecto visual na estrutura do romance juvenil. Em seu processo criativo, ele consegue inserir elementos visuais (mimetizando a linguagem das redes sociais) e sugerir elementos sonoros." (ALMEIDA, 2020, p. 63). Dessa forma, o jovem ao ler a história que viaja entre a extrema exposição de Carol e a ação de automutilação de Ana, sente que está deslizando em uma mídia social e acompanhando os passos e os vazios que cercam as duas jovens. Pensando na caracterização das irmãs nota-se que as duas projetam suas dores e vazios existenciais em seus corpos, desse modo, o autor coloca os leitores em posição de percebedores dos sentidos, pois Dill (2019) está sempre, como foi exemplificado na citação retirada do romance, provocando o leitor por meio das expressões sonoras e os levando ao ambiente do instagram, local o qual acontece o desfecho da história. Portanto, percebe-se que Dill (2019) apresenta em sua narrativa temas fraturantes e por meio

dos elementos que a compõe tornar a leitura única e agregadora na formação literária crítica do jovem, possibilitando um funcionamento ativo dos movimentos de leitura diante da obra e do mundo.

Segundo Candido (1972) a literatura não se trata apenas de uma forma de expressão, mas sobretudo, é vista como uma forma de conhecimento. Diante de tais pressupostos, é perceptível que a literatura pode e deve ser concebida como um veículo para a formação de jovens leitores, pois, mesmo não interferindo de maneira direta, ainda sim é significativa, já que parte de uma forma de observação sensível do mundo, para textos que impactam levando em conta a vida real e suas dificuldades, e educam a partir da aproximação dos leitores.

Logo, uma obra não se trata apenas de uma criação de um autor, mas uma forma de contemplar o mundo e atuar sobre ele, social e culturalmente, fazendo com que o leitor venha a adentrar nas situações descritas nas narrativas. Por isso, a literatura juvenil escrita por Luís Dill é tão importante para a formação de jovens, pois ela, em sua maioria traz temas que podem ser relacionados a juventude e suas vivências, como pode ser observado em *100 mil seguidores*, que apresenta temas fraturantes, ou seja, temas que são considerados tabus na sociedade. Nesse sentido, a temática de exposição às redes sociais e a automutilação são fatos que realmente acontecem na realidade e precisam ser falados, principalmente com jovens, que são pessoas em formação e alvo desse contexto. Observe o recorte a seguir, em que de maneira simples, o autor alerta sobre a exposição nas redes, no caso de 100 mil seguidores, trata-se do instagram, como pode ser observado: “Ana espia as fotos da irmã, acha-as de mau gosto, pobres. Lê os comentários e sente-se envergonhada. Identifica ali uma mudança: antes as postagens eram bobas, agora têm outro caráter”. (DILL, 2019, p. 56).

Em outro momento, tratando de automutilação, o autor utiliza uma linguagem poética como uma forma de trazer certa sensibilidade, observe: “Preciso ver sangue / não o de ninguém. / É um fio de alívio / uma esperança fininha / que dança / pelo meu braço / pela perna / Meu vício” (DILL, 2019, p. 80). Dessa forma, pode-se perceber que a literatura também tem a função de humanizar, só que de uma maneira libertadora, logo, se trata tanto da identificação do leitor com as personagens, quanto pela literatura contribuir para o leitor como um ser social, cultural e existencial.

Diante disto, é perceptível que a literatura é uma força humanizadora, que não só influencia na formação, como também na atuação humana do jovem diante da sociedade, partindo disto Antonio Candido defende que “o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade

do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (2014, p. 10). Por isso, as narrativas de Luís Dill são consideradas humanizadoras, pois humanizam os indivíduos que sofrem com a exposição na rede - tema muito próximo dos jovens e adolescentes, que estão na era digital - e os que, infelizmente, praticam a automutilação, fazendo-as refletir sobre essas questões de maneira delicada e sensível.

Considerações finais

Atualmente as histórias com dados do realismo cotidiano têm despertado o interesse de grande parte dos mercados editoriais, fenômeno esse fruto da grande busca dos leitores por histórias dessa natureza, pautados em níveis diversos de ficcionalidade advindos de mídias como a televisão, séries e cinema produzindo materiais consumidos por leitores no mundo inteiro. A ampliação de formas de narrar o desenvolvimento das narrativas de cunho realista na contemporaneidade abriu novos horizontes e fez despertar outras formas de produção no tocante à literatura juvenil, o que faz da literatura realista um forte elo condutor entre o jovem e a leitura.

Em um contexto de diversidade temática, de linguagens (visual, sonora, digital, etc) e apropriação do gosto juvenil que Luís Dill se configura como um escritor inovador e reconhecido na literatura juvenil. Dessa forma, *100 Mil seguidores (DILL, 2019)* apresenta uma narrativa que desempenha uma função sociocomunicativa com intuito de provocar um diálogo sobre problemáticas recorrentes na adolescência presentes nas vivências sociais. Com isso, considera-se importante apresentar narrativas com temas fraturantes a fim de tornar a juventude mais próxima de uma literatura que evidencia e lida de maneira transparente com problemáticas da adolescência para que a leitura se torne um caminho de diálogo com impasses sociais do cotidiano.

Referências

ALMEIDA, Aline Barbosa de. *A literatura juvenil de Luís Dill (1965): o estético e o social na narrativa contemporânea*. ASSIS, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance*. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. BERNADINI, Aurora F. et al. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 13 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

CECCANTINI, J. L. e AGUIAR, V. T. *Literatura juvenil sob coerções*. In:___ PINHEIRO, M. P. e TOLENTINO, J. M. A. (orgs) *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos-Contafios, 2019. p. 31-50.

DILL, Luís. *100 mil seguidores*. Porto Alegre: Casa 29, 2019.

GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura Juvenil*. São Paulo: Melhoramento, 2011.

KIRK, Jerome; MILLER, Marc L. *Confiabilidade e validade em pesquisa qualitativa*. Beverly Hills: Sage, 1986, p. 668.

MAANEN, John, Van. *Reclamando métodos qualitativos para a pesquisa organizacional: um prefácio*. In: *Ciência Administrativa Trimestral*. vol. 24. Acesso em: 04 de dezembro de 1979. p. 520 e 668.




**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 20 - LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL: MEIOS E MODOS
DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E
RECEPÇÃO** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Produções e circulações da literatura: um estudo sobre os deslizamentos da obra de Harry Potter¹

Vanessa Coutinho Martins²

Laura Sanábio Freesz Rezende³

RESUMO

Segundo Brown (2006), o ser humano vive de histórias, estando a narrativa intrinsecamente na raça humana. No que diz respeito à literatura, cujo prestígio sempre esteve estreitamente relacionado à aura do suporte livro, é possível detectar inúmeras expansões. O foco do presente artigo é na narrativa de Harry Potter que, tendo seu primeiro livro publicado em 1997, segue envolvendo leitores devido a, por exemplo, sua expansão narrativa. A literatura em questão desliza por distintos espaços que promovem, dentro os aspectos, conversas que se estendem a outros ambientes, proporcionando sociabilidades e desdobramentos pelos leitores. O caráter transmidiático (JENKINS, 2008) da obra é outro fator que colabora para sua contínua ampliação. De filmes a *games*, a literatura de Potter circula por diferentes ambientes midiáticos proporcionando distintas portas de entrada para o universo. Assim, propomos um mapeamento dos deslizamentos (FIGUEIREDO, 2010) dessa narrativa e seu processo contínuo de recriação para circulação por diferentes meios e plataformas a fim de estabelecer aspectos que contribuem para sua constante migração e reprodução. Conclui-se, que além de produções originais da obra criadas por seus produtores, os leitores constroem suas próprias histórias a respeito da obra, gerando uma variedade de produções que agem, interagem e reforçam a narrativa em uma cadeia de histórias e relações entre pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Harry Potter; deslizamento; transmídia; narrativa; expansão.

1 Introdução

Para Brown (2006), o ser humano vive de histórias e, conseqüentemente, as narrativas são um componente intrínseco na raça humana. Segundo o autor, os indivíduos são contadores de histórias - *homo narratans* e, ao citar Peter Brooks, afirma que nossa definição como seres humanos está ligada às histórias que contamos tanto sobre nossas próprias vidas quanto do mundo no qual vivemos.

Segundo Ong (1998), as narrativas são uma simplificação da realidade complexa em que vivemos, sendo uma forma de tornar nossas experiências cotidianas fáceis de transmitir e compartilhar com outras pessoas. Assim, percebe-se a importância que as histórias possuem na vida dos indivíduos. A literatura vem deixando, há muito, sua estreita relação com o suporte livro

¹ Este trabalho é uma derivação com atualizações da dissertação de mestrado “*Wizards World Book Club e a ampliação do universo narrativo: uma análise das ações e das estratégias na rede social digital a partir do clube do livro de Harry Potter*”, de autoria de Vanessa Martins.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do grupo de pesquisa “Narrativas Midiáticas e Dialogias” (certificado pelo CNPq/UFJF). E-mail: vanessacoutinhomartins@gmail.com

³ Mestra em Comunicação e Sociedade pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do grupo de pesquisa Narrativas Midiáticas e Dialogias (CNPq). E-mail: laura.sanabio@gmail.com.

e atravessando diferentes meios. Assim, é possível detectar inúmeros desdobramentos das narrativas através dos tempos que garantem sua contínua releitura e propagabilidade.

O foco do presente artigo é na narrativa de Harry Potter que, tendo seu primeiro livro publicado em 1997, segue envolvendo leitores devido a, por exemplo, sua expansão narrativa. Contando com sete livros e oito filmes e uma extensa gama de produtos derivados, a saga, criada por J.K. Rowling, é considerada um dos produtos culturais mais rentáveis já produzidos, sendo o primeiro livro um dos mais vendidos de todos os tempos⁴.

Neste artigo, apresentamos um breve mapeamento dos deslizamentos (FIGUEIREDO, 2010) que a narrativa em questão sofreu, em um processo contínuo de recriação para circulação por diferentes meios e plataformas. Porém, é importante deixar claro que elencar todas as ações e deslizamentos envolvendo a temática Harry Potter não vai de encontro ao foco do presente estudo e não caberia nas limitações de um artigo. O objetivo, aqui, é apresentar uma contextualização para que se entenda a dimensão do universo Potter e a trajetória de ações elaboradas tanto pelos fãs quanto pela própria empresa detentora dos direitos, a fim de estabelecer aspectos que contribuem para sua constante migração e reprodução. Uma construção de derivações da obra que podem nos dar uma ideia do percurso que a mesma percorreu até o momento e que possibilita a constante mobilização de fãs e leitores, reforçando o poder da literatura através dos tempos.

2 O deslizamento das narrativas

O fenômeno de deslizamento da narrativa, descrito por Figueiredo (2010), é um conceito chave para este artigo. A autora, ao tratar do termo, pontua sobre o processo contínuo de recriação das narrativas para circulação por diferentes meios e plataformas. No que diz respeito à literatura, cujo prestígio sempre esteve estreitamente relacionado à aura do suporte livro, encontramos inúmeras expansões. Um esforço, segundo Figueiredo (Ibid.), necessário para adaptar-se aos novos tempos, provenientes da proliferação das narrativas nos mais diferentes suportes e que desfazem antigas hierarquias. “[...] O mercado, seguindo a lógica comercial, cria segmentações de acordo com o tipo de público a que o produto se destina” (FIGUEIREDO, 2010, p. 62).

⁴ Disponível em: Disponível: <https://fortune.com/2017/06/26/harry-potter-20th-anniversary/> . Acesso em 30 ago. 2021.

Para Figueiredo, as narrativas deslizam de um suporte a outro, o que ocasiona mudanças nos protocolos de leitura. Assim, “as narrativas migram dos livros para o cinema, do cinema para os livros, dos jogos eletrônicos para o cinema e destes para os jogos eletrônicos [...]” (FIGUEIREDO, *Ibid.*, p. 62).

Entretanto, é importante frisar que esse deslizamento das narrativas por diversos meios, descrito pela autora, é anterior ao cenário da convergência. Por convergência, Jenkins (2008) entende como um

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre os múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, 2008, p.11).

Cabe lembrar, ainda, segundo Figueiredo (2020), que a chamada convergência de mídias além de estimular o comportamento migratório de um suporte a outro, implica em alterações nos modos de leitura. Para a autora, o público segue “[...] um fluxo de conteúdo por múltiplas plataformas em busca de experiências renovadas de entretenimento.” (FIGUEIREDO, 2020, p. 89).

Ancorado aos conceitos de Jenkins, Martino (2015) pontua que um dos aspectos mais importantes da cultura da convergência é a possibilidade que cada usuário tem de ser um produtor de mensagem, baseando-se nos códigos que viu, ouviu e leu, inserindo suas próprias ideias e referências quando cria suas próprias produções. “A convergência cultural acontece na interação entre indivíduos que, ao compartilharem mensagens, ideias, valores e mensagens, acrescentam suas próprias atribuições a isso, transformando-os e lançando-os de volta na rede” (MARTINO, 2015, p. 34). A partir da convergência, temos o conceito de transmídia. Em seu livro “Cultura da Convergência” (2008), Jenkins apresenta a seguinte definição para narrativa transmídia:

Uma narrativa transmídia se desenrola em várias plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz melhor - para que uma história possa ser introduzida em um filme, expandida pela televisão, romances e quadrinhos [...] (JENKINS, 2008, p. 135)

Porém, um produto transmidiático deve permitir que um sujeito que não seja fã possa

consumi-lo, de modo que, por exemplo, o não conhecimento da narrativa de forma ampla não seja um empecilho para que jogue o *game* sem precisar assistir ao filme para compreender o produto.

Retomando as considerações de Figueiredo (2010), a respeito do deslizamento das narrativas ser anterior ao cenário da convergência, é possível afirmar que obras como “Dom Quixote de La Mancha” [*Don Quijote de la Mancha*], de Miguel de Cervantes, publicado em 1605 e “Alice no País das Maravilhas” [*Alice’s Adventure in the Wonderland*], de Lewis Carroll, publicado em 1865, tiveram expansões para peças de teatro e canções, por exemplo. Contextualizando, como bem pontua Reis (2019), a respeito da obra de Cervantes,

[...] esse livro inaugurou o romance moderno, tendo como título original O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha. Traduzida para quase todos os idiomas contemporâneos, impressa em forma de história em quadinhos e roteirizada no cinema, essa narrativa, por sua importância, deslizou e desliza midiaticamente para as mais diversas direções. (REIS, 2019, p. 75).

Reis (ibid.) destaca dois desses deslizamentos da obra de Cervantes. 1) “Os seis minutos mais belos da história do cinema”, no olhar de Orson Welles, e que é destacado por Giorgio Agamben (2007); 2) As músicas “Terra de Gigantes” e “Dom Quixote”, da banda Engenheiros do Hawaii. Para Reis, nesses deslizamentos, a narrativa se desdobra e mostra, dessa forma, seu poder midiático. É importante frisar que cada meio e cada suporte possuem suas próprias linguagens.

Logo, a flexibilização do texto é necessária para que se possa atender adequadamente às migrações narrativas, dando origem a produtos derivados da obra original. Assim, a narrativa original serve de base para outras obras em uma constante reformulação.

Partimos, a seguir, para uma breve contextualização sobre o que se trata a saga Harry Potter para que possamos, dessa forma, estabelecer um paralelo entre seus deslizamentos.

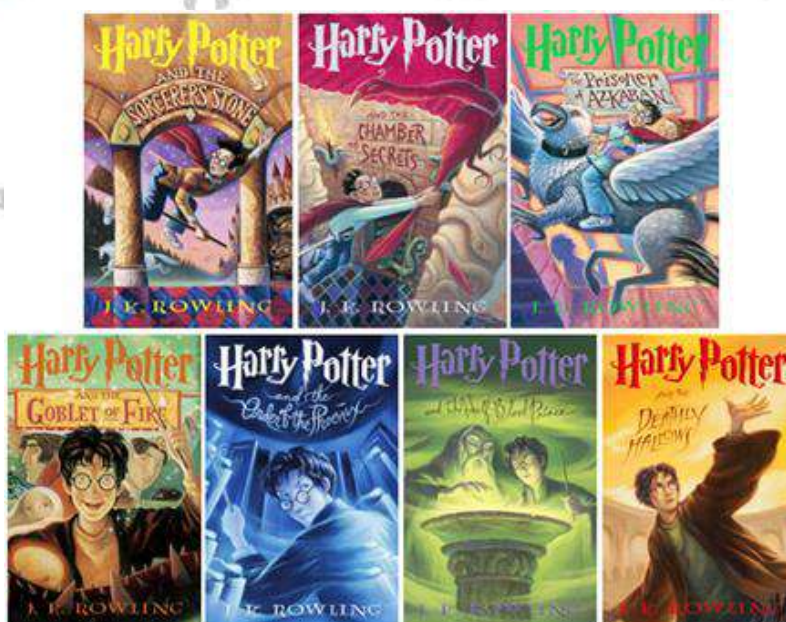
3 A saga Harry Potter – contexto

A saga narra a história de Harry James Potter, um garoto órfão que mora com seus tios e primo e, aos 11 anos, é convidado para estudar na escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, descobrindo assim, que é um bruxo. A história gira em torno de Harry e seus amigos Ronald Weasley e Hermione Granger que, juntos, lutam contra o principal antagonista, o Lorde das

Trevas, Voldemort que, movido por uma profecia, deseja matar Harry. O total conteúdo da profecia é desconhecido pelo vilão, mas, ao descobrir que Harry possivelmente teria o poder de aniquilá-lo tenta, sem sucesso, matá-lo ainda bebê. Anos após a primeira tentativa de aniquilar Harry ter acontecido, Voldemort ressurge com aliados para tentar acabar o que havia começado.

Assim, ao longo dos sete livros, a batalha contra Voldemort vai tomando novos rumos e, com isso, questões sobre o passado de Harry vão sendo desvendadas a partir de relatos de amigos e lembranças de outros personagens e familiares, fazendo com que ele se conheça aos poucos. Por fim, Potter e seus aliados obtém sucessivas vitórias contra as forças das trevas e Voldemort e, finalmente, triunfam. No desenrolar do enredo, o leitor é apresentado a diversos temas como: amor, morte, lealdade e amizade. Com isso, os leitores da saga também o conhecem ao longo dos livros e vão preenchendo algumas lacunas deixadas nos primeiros volumes. “A natureza do enredo de Harry Potter, como qualquer boa história de mistério, era deixar os fãs desesperados e tentando descobrir qual seria o passo seguinte.” (ANELLI, 2011, p. 109), uma estratégia que mobilizou toda uma comunidade de leitores durante o período de lançamento dos livros.

Figura 1 - Sequência de livros da saga Harry Potter



Fonte: Elaborado pela autora através de coleta no Google Imagens (2021).

Para Willis (2006) os livros de Harry Potter trazem um padrão específico de engajamento do leitor, que é provocado por cada livro, de modo que as pistas plantadas ao longo do texto

devem ser relidas à luz das informações que vão sendo reveladas. O leitor é, portanto, encorajado a estar aberto para a possível ressignificação de eventos e personagens nos livros.

Em entrevista concedida à Anelli (2011), J.K. Rowling afirma que, quando iniciou a escrita dos livros, seu objetivo principal era agradar a si mesma e ninguém mais, e, quando questionada sobre o que ela esperava que os leitores levassem consigo sobre a história, ela respondeu que, depois que toda a balbúrdia ao redor da saga passasse, ficaria o sentimento de que os livros apenas tinham feito sucesso porque as pessoas leram e gostaram. Tais afirmações nos remetem à importância que o leitor tem sobre as narrativas, sendo um elemento fundamental para suas migrações.

Ao tratar sobre a narratologia, Motta (2013) nos apresenta que uma obra se completa no leitor e em seu repertório, podendo ser ressignificada a cada nova leitura. O leitor *coconstrói* significados em situações de correlação com a narrativa através de interpretações possíveis.

O termo narratologia, segundo o autor, “é a teoria das narrativas e os métodos e procedimentos empregados na análise das narrativas humanas.” (MOTTA, 2013, p. 75), se preocupa com o estudo dos processos das relações humanas que produzem, com isso, sentido através de expressões narrativas factuais ou ficcionais. Ainda, segundo Motta, narramos porque queremos alcançar algo com as nossas narrativas, que devem ser construídas a partir de estratégias comunicativas. “As narrativas não são apenas, nem principalmente, puras representações da realidade, mas formas de organizar nossas ações em função de estratégias culturais em contexto.” (MOTTA, *Ibid*, p. 82)

A relação desse tipo de literatura, a literatura fantástica, com o contemporâneo e o cotidiano tem o poder de gerar vínculos emocionais. É inegável que a construção da marca de Harry Potter tenha garantido seu enquadramento na categoria de *Lovemark*. O termo se refere a marcas cujos fãs e consumidores extrapolam os limites do consumo de conteúdo, defendendo essas marcas a todo custo. São vínculos emocionais para além do consumo, que mostram o peso da memória afetiva e inspiram fidelidade além da razão, por exemplo. Para Roberts (2005), “as *Lovemarks* não são propriedade dos fabricantes, dos produtores, das empresas. São das pessoas que as amam.” (ROBERTS, 2005, p. 74). O autor ainda afirma que as *Lovemarks* possuem um alto grau de adaptação às novas gerações de consumidores.

Esses novos consumidores, na tentativa de manutenção de determinado produto, auxiliam no processo de migração por entre os meios e suportes, propagando seu conteúdo. A

internet, sem dúvida, favorece esse processo e contribui para sociabilidades entre leitores a partir das produções e circulações de conteúdos derivados do texto original.

No período introdutório da saga, quando o primeiro livro de Harry Potter foi lançado, em 1997, é possível afirmar que a *internet* ainda engatinhava, os celulares não faziam muitas funções além de ligações e as livrarias eram o principal local para aquisição dos livros, já que, compras pela *internet* ainda estavam dando seus primeiros passos. Com isso, as livrarias eram capazes de prosperar com os leitores que queriam ser os primeiros a obterem seus exemplares, acompanhar o desfecho da narrativa e fugir de *spoilers*. Mesmo após dez anos, em 2007, o lançamento do último livro, “Harry Potter e as Relíquias da Morte” [*Harry Potter and the Deathly Hallows*], ainda rendeu muito alvoroço nas livrarias. *Smartphones* ainda estavam em período introdutório, livros eletrônicos ainda não eram populares e as livrarias físicas ainda prosperavam.

4 Deslizamentos - um breve mapeamento

Um dos aspectos que contribuíram para a expansão da história de Harry Potter foi sua adaptação para as telonas. Segundo Figueiredo (2010, p. 18), “o fenômeno de leitura/reescrita de textos literários pelo cinema tem permitido várias abordagens, que por diferentes vias, contribuíram não só para que se pensassem os pontos de contato entre as duas artes, mas também suas peculiaridades.”

Massarolo (2011), ao resgatar os pensamentos de Jenkins (2008) a respeito da novidade desse fenômeno, nos apresenta que “[...] o trânsito por diferentes mídias encontra-se presente nos poemas homéricos. A Odisseia, uma narrativa de longa duração por excelência, consiste numa coleção de textos orais provenientes de mitos preexistentes, organizados por uma autoria única em uma história unificada e linear.” (MASSAROLO, 2011, p. 62).

O deslocamento dos livros do menino bruxo para o cinema, como toda obra que desliza entre os meios, sofreu adaptações para sua adequação devido justamente a tais peculiaridades dos formatos. O que contribui para discussões e teorias, principalmente em rede, de fãs a respeito não apenas dessas diferenças, mas da narrativa como um todo.

Outra ação de expansão da marca, foi a criação do Pottermore (atual *Wizarding World*) que, segundo informações oficiais, é o coração digital do Mundo Mágico de Harry Potter. Lançado em 2012, o *site* fornece várias informações sobre a saga, incluindo conteúdos novos e recursos para os fãs desse universo, e apresentando características de, como cunhou

Figueiredo (2010, p. 13), “diluição das fronteiras entre autores e públicos”. O *site* funciona como uma extensão do universo ficcional criado pela autora como forma de preenchimento de possíveis lacunas deixadas na narrativa, por meio de artigos extras escritos pela autora e como forma de inserção de novos conteúdos e entretenimento.

No campo dos jogos, vemos que a franquia abrangeu seu mercado que se estende de jogos de tabuleiro e baralho a jogos eletrônicos. A esse último, é possível encontrar uma enorme variedade de opções, introduzidas no mercado a partir de 2001, para as mais variadas plataformas e dispositivos móveis.

Figura 2 - Frame do trailer promocional do jogo “*Harry Potter Wizard Unite*”



I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Fonte: <https://www.harrypotterwizardsunite.com/>. Acesso em: 30 ago. 2021

Outro deslizamento é referente ao conteúdo que é considerado a oitava história da saga - “*Harry Potter e a Criança Amaldiçoada*” [*Harry Potter and the Cursed Child*] (2016), produção voltada para o teatro que, após sua estreia nos palcos, ganhou a publicação do roteiro. A publicação do roteiro de peças teatrais nem sempre foi bem vista. Ao citar a obra de Roger Chartier “Do palco às páginas”, Figueiredo (2010) pontua que os dramaturgos consideravam que “os efeitos teatrais da peça dependiam inteiramente da representação, de seu modo de transmissão oral e de recepção pelos espectadores - efeitos que o texto escrito, pelo seu caráter fixo, não conseguiria reproduzir” (FIGUEIREDO, 2010, p. 29). Logo, sua publicação não contava com elementos presenciais como a atuação do ator, ornamentação do ambiente, estabilizando assim, o texto. Para a autora,

Ao deslizamento dos *best seller* para as telas, o mercado editorial, ao longo da segunda metade do século XX, parece responder com o esforço para ampliar ao público leitor a partir das telas. Esse movimento não se restringe somente ao caso de relançamento de romances adaptados, mas se estende, cada vez mais, à publicação de roteiros, fazendo lembrar as iniciativas dos editores que, no início da modernidade, acabaram por alterar as relações entre teatro e literatura. (FIGUEIREDO, 2010, p. 28).

A saga também foi utilizada em outras frentes de trabalho, como por exemplo em projetos educativos, como o “Harry Potter *Reading Club*”, que se trata de um ambiente desenvolvido pela editora Scholastic para professores e pais que desejam utilizar a literatura de Rowling com fins educacionais. Com atividades mensais incluindo adesivos, marcadores de texto, jogos e sugestões para discussões, a iniciativa busca envolver as crianças no mundo da leitura de forma conjunta.

A literatura de Potter deslizou e ainda desliza para as mais diversas áreas de entretenimento e, atualmente, possui uma gama bastante extensa, e seu foco abrange uma faixa etária mais expandida do que quando o primeiro livro foi lançado, em 1997. Ao citar o fenômeno dos fãs que cresceram com a saga, Anelli (2011) observa que:

Se os três primeiros livros de Harry Potter tiveram como público-alvo crianças com idade entre nove e 11 anos [...], então em 1999, aqueles que tinham lido os livros aos nove anos agora estavam com idades entre 11 e 12 anos. Aqueles que começaram aos dez, ou 11, ou 12, agora eram pré-adolescentes. (ANELLI, 2011, p. 111).

A obra de Harry Potter veio sofrendo reformulações e remixagens⁵ pelos fãs, deslizando por diversos meios e suportes, como já mencionado, possibilitando diferentes releituras. Anelli (*op. cit.*) ainda afirma que ser um fã jovem-adulto com *internet* é muito mais fácil do que sem ela. A *internet*, sem dúvida alguma, possibilitou a disseminação de conteúdo oficial e produzido por fãs. “O histórico da marca HP é formado por diversas histórias mágicas, cada uma relacionada a um aspecto diferente da Pottermania, cada uma com seu próprio enredo, progressão e conclusão, todas ligadas, influenciadas e misturadas umas às outras.” (BROWN, 2006, p. 11). Assim, o universo envolto no mundo mágico do menino bruxo se expandiu, indo da criação de jogos a parques temáticos, incluindo até mesmo conteúdos produzidos por fãs.

⁵Utilizamos o conceito de *remix* apresentado por Santaella (2007), que afirma que se trata de uma forma de colagem e de apropriação de uma arte. A autora, ao citar Lemos (2006), nos traz a informação de que a cibercultura é regida pela remixagem.

Sobre a produção dos fãs e leitores, reafirmamos sua capacidade de aumentar a popularidade e retroalimentar a produção de conteúdo do *fandom*. Com uma rápida busca na rede, podemos encontrar uma grande variedade desse tipo de conteúdo, produzido pelos *Potterheads*, nas mais diversas plataformas e que não possuem nenhum vínculo monetário com a obra, como *fanfics*, *fanarts* e podcasts

É necessário trazer, nesse momento, o conceito de Cultura da Participação (*Participatory Culture*), por Jenkins (2009), para interligarmos os conceitos e apontarmos suas ligações em todo o processo. O autor define o termo como uma cultura com barreiras relativamente baixas a expressões artísticas, com forte apoio para criação e compartilhamento de conteúdos e com algum tipo de orientação dos membros mais experientes aos iniciantes. Seus integrantes acreditam que suas contribuições são relevantes e sentem uma conexão entre si.

De acordo com Jenkins (Ibid.), as formas de participação podem ocorrer em situações de: Filiações, que são associações em comunidades *online*; Expressões, com por exemplo, a produção de vídeos de fãs e criação de *fanfiction*; Solução colaborativa de problemas, como uma maneira de, trabalhando juntos, concluírem tarefas e desenvolverem novos conhecimentos, como na Wikipedia; e Circulações, de forma a modelar o fluxo de mídia, como a produção em *blogs* ou *podcasts*. “Nem todos os membros devem contribuir, mas todos devem acreditar que estão livres para contribuir quando estiverem prontos e que sua contribuição será valorizada adequadamente⁶” (JENKINS *et al.*, 2009, p. 7, tradução nossa).

Dessa forma, é possível verificar o papel fundamental do fã e leitor nas produções e migrações de conteúdos derivados do texto original, garantindo que a obra permaneça viva para novas gerações de leitores e consumidores de seus produtos resultantes.

Considerações finais

De filmes a *games*, as ampliações e deslizamentos ligados ao mundo bruxo ainda estão em expansão. Ponderamos, no decorrer deste artigo, que além de produções originais da obra criadas por seus produtores, os leitores constroem suas próprias histórias a respeito da obra. Com isso, há uma variedade de produções que agem, interagem e reforçam a narrativa em uma

⁶ No original: “Not every member must contribute, but all must believe they are free to contribute when ready and that what they contribute will be appropriately valued.”

cadeia de histórias e relações entre pessoas que acabam por incitar sociabilidades nos ambientes pelos quais deslizam.

Ainda, os conteúdos estão sujeitos a sofrerem outros deslizamentos para outras fontes variadas como *blogs*, *sites* pessoais, e expostos a remixagens e adaptações pelos usuários. Os fãs e leitores adquirem, assim, mais conteúdos relativos ao universo para apropriação e ampliação.

Finalizamos este artigo ponderando que o engajamento dos fãs é de extrema importância para a migração e manutenção de uma literatura. Ou seja, não apenas os deslizamentos e propagações oriundas de seus criadores são responsáveis por garantir sua propagabilidade. Assim, afirmamos que Harry Potter nos conta histórias, além de vendê-las, e faz com que os fãs criem, por sua vez, suas próprias histórias a respeito da saga, gerando uma variedade de conteúdos derivados.

Referências

ANELLI, Melissa. *Harry e seus fãs*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BROWN, Stephen. *Como construir uma grande marca: a magia da marca Harry Potter*. Planeta do Brasil, 2006

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *A ficção equilibrista: narrativa, cotidiano e política*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Belo Horizonte: Relicário, 2020.

_____. *Narrativas migrantes: Literatura, roteiro e cinema*. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: 7 letras, 2010.

JENKINS, Henry. *et al. Confronting the Challenges of Participatory Culture, Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: The MIT Press, 2009

JENKINS, Henry. *Convergence Culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press, 2008.

MARTINO, Luís Mauro de Sá. *Teorias das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, Vanessa Coutinho. *Wizarding World Book Club e a ampliação do universo narrativo: uma análise das ações e das estratégias na rede social digital a partir do clube do livro de Harry Potter*. 192 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós- graduação em Comunicação, UFJF, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://bitly.com/W66f8> . Acesso em: 18 jul. 2021.

MASSAROLO, João Carlos. Narrativas transmídia: a arte de construir mundos. In: *Estudos de Cinema e Audiovisual Socine*, vol. 1. CÂNEPA, Laura et al (Orgs.). São Paulo: Socine: 2011.

Disponível em: https://www.socine.org/wp-content/uploads/2015/09/XII_ESTUDOS_SOCINE_V1_b.pdf. Acesso em: 04/09/2020.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

REIS, Marco Aurelio. *Narrativas midiáticas*. Rio de Janeiro: Seses, 2019.

ROBERTS, Kevins. *Lovemarks: o futuro além das marcas*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2005.

WILLIS, Ika. keeping Promises to Queer Children: Making Space (for Mary Sue) at Hogwarts. In: HELLEKSON, Karen; BUSSE, Kristina (Orgs.). *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson: McFarland, 2006.



A linguagem digital da narrativa juvenil de Luis Dill e a ficcionalização das relações sociais

Márcia Tavares¹

Mikaely Carreiro Araújo²

RESUMO

A forma que a narrativa juvenil se reporta aos usos da linguagem contemporânea é um artifício bastante recorrente desde sua formação. Nesse sentido, tem-se observado dois caminhos para que isso aconteça, sendo uma delas a adaptação do cânone e a outra as retomadas de linguagens de outras fontes de representação, é nessa última que a presente comunicação irá se deter, buscando analisar como caracteriza-se a linguagem e os recursos do meio digital na narrativa de Luis Dill, *100 mil seguidores* (2019). Visto que, o autor se apropria de estratégias textuais, nessa perspectiva, no decorrer desta pesquisa, com o apoio de diferentes teorias e pesquisadores, procura-se observar e discutir modos de apropriação de elementos da narrativa do escritor gaúcho Luís Dill. A fundamentação teórica do trabalho abrange estudos sobre as modalidades textuais pertencentes ao gênero e desse modo, observa como a narrativa acolhe em seu interno as perspectivas dos jovens, levando em consideração os gostos e referências dos mesmos. No tocante a conceitos sobre a linguagem e as especificidades do gênero e a relação entre os elementos do meio digital, compreende-se que a sociedade busca cada vez mais fazer uso da tecnologia, na qual a consequência é a simulação das produções artísticas, em que exige do escritor o processo de aperfeiçoamento ininterrupto, que acompanham o avanço literário. Tomando como pilar as ficções produzidas por Luis Dill, visando contribuir com estudos decorridos, no qual já revelam a importância da literatura juvenil para a educação e a formação leitora dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Literário juvenil; Luís Dill; Linguagem; Digital.

1 Introdução

A partir da década de 1970 o gênero juvenil obteve concentração no campo de pesquisa e ocorreu a tentativa de definir a literatura infantil e de delinear a sua trajetória histórica, com discussões acerca da produção, crítica e recepção, no qual colocou o gênero juvenil em destaque. Dessa forma, a narrativa juvenil brasileira das últimas décadas, constitui um subsistema diferenciado do infantil, em que tem mostrado diferentes facetas temáticas e formais,

¹Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Letras pela UFPB. Professora Adjunto III da UFCG. Membro do quadro permanente do PPGLE da mesma universidade. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (UFCG). (marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br)

²Graduanda no curso de licenciatura em Letras Português, UAL - UFCG e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (UFCG). (mikaely.kelly@estudante.ufcg.edu.br)

inclusive com a revitalização de gêneros literários, que contribui para aproximar jovens leitores dessa produção.

Na literatura juvenil, o entrave encontra-se na diminuição do valor cultural da literatura juvenil quando comparada ao cânone. Contudo, o fato de o termo juvenil ser uma criação mercadológica não tira seu mérito de expressão artística e responsabilidade social na formação da sensibilidade humana. Grande parte da produção literária “adulta” faz o jogo do mercado para se manter ativa e propagar um capital simbólico. Nesse sentido, observa-se que a literatura focalizada para os jovens carrega uma produção heterogênea no que se refere a temática.

Consoante Ceccantini (2009), os princípios formativos da literatura juvenil perpassam por um processo temático desde sua formação, ainda na Europa com os romances clássicos de formação e de aventura. Segundo a visão de Ceccantini (2004) na década de 70, no Brasil, passa a crescer a preocupação dos educadores no que concerne a experiência de leitura nas escolas, pois os jovens liam os títulos da literatura canônica, mas geralmente sem maturidade literária para fruir a obra de maneira significativa para a vida. O autor discute que o leitor jovem tende a procurar uma identificação conforme madurece em aspectos físicos e experiências emocionais.

Na medida em que sucede a capacidade de criação e a criatividade, tornando-os leitores capacitados e críticos, a literatura possui o comprometimento formador, ou seja, é um componente na formação e desenvolvimento em todos os âmbitos do saber. Para Candido (2002) é de grande importância o papel humanizador da literatura, dado que suas contribuições são de grandes valores para o jovem leitor, contribuindo para a sua formação leitora.

Conforme Freire (1988, p. 31) reflete que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim, as experiências de vida e a forma de visualizar o mundo do leitor influenciam em sua leitura do texto. Dessa forma, a literatura infantil juvenil como um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p.27). De acordo com Coelho (2000) o livro infantil pode ser interpretado como uma comunicação desenvolvida por um adulto em relação ao jovem leitor, a criança.

A literatura juvenil tem potencial para consentir a aprendizagem na escola e colaborar para o desenvolvimento do senso crítico e de valores dos jovens, visto que faz parte do processo de formação de qualquer pessoa, por isso, não se deve ser diminuída como produção de menor valor. Nessa perspectiva, procuramos, no decorrer deste artigo, com o apoio de diferentes

teorias e pesquisadores, observar e discutir modos de apropriação de elementos da linguagem digital na narrativa ficcional, a partir da obra do escritor gaúcho Luís Dill, *100 mil seguidores*.

Sobre a literatura juvenil de Luis Dill

Luis Dill nasceu em Porto Alegre em abril de 1965, jornalista de formação pela PUC/RS e pós-graduado em Literatura Brasileira. Trabalhou em assessorias de imprensa, jornal, rádio, televisão e Internet, e na produção da Rádio FM Cultura em Porto Alegre. Sua produção literária é iniciada em 1990 com a ficção de traços policiais *A caverna dos diamantes*, e, continuou com publicações premiadas na categoria Juvenil com os livros *De carona, com nitro* (Artes e Ofícios), *Decifrando Ângelo* (Scipione), *Jubarte* (Editora do Brasil) e *Rabiscos* (Positivo). Outros de seus títulos receberam o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e fazem parte de seu acervo básico.

A literatura do autor porto alegreense recebe juvenil como adjetivo e vai caracterizar o público dessa literatura, mas isso não significa dizer que não possa ser lida pelos adultos, pois, a linguagem narrativa desse autor, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, mas, trazem conflitos e dramas que podem interessar a qualquer público. Nessa perspectiva podemos compreender que essa literatura aproxima-se do universo juvenil quando o escritor faz o uso de recursos que proporcione o leitor mais jovem identificar-se com a obra. Durante muito tempo o jovem teve acesso a uma literatura, que pregava certos valores morais que interessavam aos adultos, pois esse leitor era visto como um adulto em potencial, ou seja, alguém que não tinha a voz legitimada na literatura. E nesse sentido a obra de Luis Dill inova ao trazer o personagem jovem para o centro da narrativa dando-lhe voz, e, a partir disso a juventude passa a ser retratada evidenciando o passado, presente e futuro desse personagem.

Nesta obra, nos deparamos com o universo cheio de conflitos, realismo e toques de fantasia e o mundo do espaço digital e do cinema em que as linguagens mediáticas são significativas para verificarmos a construção das personagens. Assim, cada obra possui algo inédito e singular que contribui para a construção do mundo, é dessa forma que ela tem a possibilidade de representar os espaços da dimensão do real e provocar o leitor como sujeito a posicionar-se e desenvolver-se na sociedade.

As estratégias textuais aplicada por Luis Dill são vistas como uma possibilidade de ler nas entrelinhas, explicando o que é definido no ato de ler, e além do texto, considerando os

conhecimentos de mundo. O crescente aumento da utilização de novas ferramentas na vida social tem requerido da sociedade a aprendizagem e conhecimento da cultura digital. Levando em conta o evento do letramento, que se referem as atividades humanas concretas, são as formas culturalmente de se usar a leitura e também a escrita, sendo práticas de produção social.

Visto que a alfabetização e os multiletramentos tem seus objetivos – refletir, discutir, conhecer e identificar - as distintas finalidades da leitura nos diferentes contextos sociais, ler para se divertir, estudar, para informar-se. Ter contato com a leitura nos vários espaços de circulação de um texto é compreendido com uma pratica social de letramento. A leitura e a compreensão passam a ser um processo de construção de significado, levando em conta os fatores linguísticos e discursivos. Com relação ao que foi exposto, assumimos que a leitura é um processo de interação entre autor, leitor e texto, na busca de alcançar os objetivos que guiam a leitura.

Assim, o conceito de “ler nas entrelinhas” define a leitura que fazemos além do texto, ou seja, baseia-se nas inferências que realizamos e que não está escrito em palavras no texto. É relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.

Por exemplo, podemos perceber a posição de um autor sem que esteja escrito. Essa estratégia é facilitada a partir dos conhecimentos prévios que já possuímos, em outras palavras, auxilia a expressar as propositividade do autor, exprimindo a intencionalidade direta do personagem, dessa maneira a teoria bakhtiniana considera o discurso o lugar em que coabitam duas vozes, na qual estão entrelaçadas, ou seja, são gêneros intercalados, sendo assim viável ingressar linguagens estratificadas e que introduzem a multiplicidade. É válido salientar que muitos consideram isso somente de responsabilidade da escola, porém é papel também das outras agencias sociais.

Hipertexto inovador

O uso das mídias dentro dos livros é de válida importância, para que seja consolidado um repasse de forma inovadora de conhecimentos aos jovens leitores. É indispensável, desde cedo, considerar a importância das diversidades e incentivar a autonomia, tendo em vista à medida que crescemos isso se torna algo mais difícil. A literatura juvenil das últimas décadas,

concebendo, tem mostrado diferentes facetas temáticas e formais, incluindo a revitalização de gêneros literários, como o romance policial, contribuindo para aproximar jovens leitores dessa produção. Percorrendo pela trajetória histórico da literatura infantil, verificou-se que no início muitas histórias revelaram-se designadas ao público adulto e posteriormente se transformaram em literatura para crianças. Dentre as condições mais comuns entre as histórias que sucederam a cativar os pequenos leitores estão as histórias populares ou nascidas no meio culto, mas que se popularizaram em adaptações

No tocante à obra de Luis Dill, há várias recorrências do uso da linguagem digital e dos meios de relacionamentos permeados pelas redes sociais que estão presentes em suas narrativas. O autor conseguiu transpor a linguagem digital para o livro impresso, são muitas as habilidades envolvidas para que se possa ler, compreender e interpretar um texto e relacioná-lo com o mundo cultural, durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão. Vale salientar que o diálogo que Luis Dill faz com os textos clássicos se soma a integração da linguagem das redes sociais e cinematográficas na estrutura do texto literário. Esses aspectos funcionam como modificadores da estrutura do romance juvenil, o que nos levou a questionar e refletir sobre a unidade do gênero e como ele se molda para corresponder às expectativas do público. Sendo uma narrativa que integra variadas linguagens: verbal, elementos visuais, linguagem sonora, linguagem digital e contextos com diversas temáticas, como se pode ver nos romances que comentaremos a seguir.

Todos contra Dante (Cia. das Letras, 2008) em que o jovem Dante é novo na escola, como vem de um bairro mais pobre e, sua aparência e sua classe social começam a destoa do restante do grupo, provocando a perseguição e a humilhação vinda dos estudantes veteranos. Infelizmente, as ações avançam para o espaço digital, especificamente a rede Orkut, onde os outros estudantes criam um grupo para zombar de Dante e o ridicularizam. A estruturação ficcional remete ao formato dessa rede e retoma a frieza da tela e dos sentimentos dos jovens, da mesma forma o projeto gráfico remete a fontes e cores, disposição e layout da tela do computador, como podemos ver nas cores da capa do livro, verde cor da tela e com reprodução dos códigos binários, e no detalhe do miolo com a fonte, a denominação de link e o curso em destaque. (figura 1)

Figura 1 - Capa e miolo de Todos contra Dante



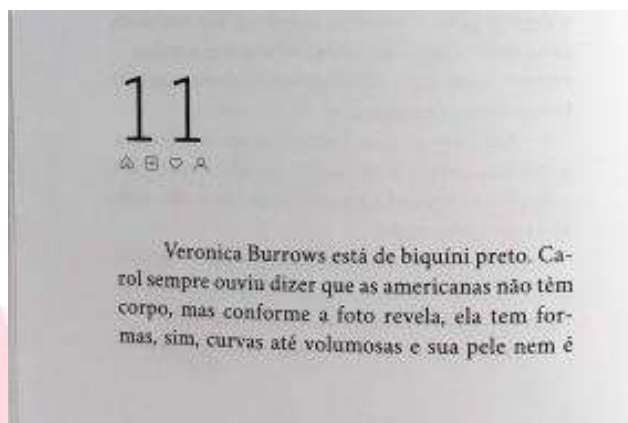
Fonte: DILL, Luís, 2019, p.26.

Por trás das chamas, publicado pela Editora do Brasil em 2013, traz a história da jovem Verônica que conhece Diego, um rapaz mais velho, durante o verão, apaixona-se, descobre novos amigos e novas sensações, conflitos e grandes dúvidas. Ao ver um momento íntimo publicado na rede YOUTUBE, Verônica se questiona sobre os valores que são vistos como mais importantes quando se perde a noção do humano. A ação narrativa trás o conflito entre a maneira da protagonista pensar e as novas situações, a intensidade das relações será agravada pela exposição do material na rede social. A narrativa aborda uma discussão essencial nos relacionamentos dentro da mídia digital, o tema da exposição e da violação da privacidade é um dos focos do romance. Embora a linguagem digital não seja mimetizada nessa obra, a fragmentação dos parágrafos remete aos formatos de texto comuns na internet, seja nas redes Twitter, Facebook ente outras, os capítulos são curtos, e a pontuação não é a normativa, trazendo pensamentos da protagonista em meio aos momentos de ação, e flashes de acontecimentos.

100 mil seguidores, da Editora Casa 29, 2019, figura como o centro da nossa leitura, pois traz vários dos recursos vistos nos exemplos anteriores. Nessa narrativa, a protagonista Carolina constrói delírios de fama com base no número de seguidores da rede Instagram, e, diferente de Verônica de *Por trás das chamas*, não teme a exposição. Pelo contrário, é exatamente a busca por ser visualizada que levará Carolina a esticar a sua intimidade na internet. Ana, sua irmã mais nova, sai em deriva para o extremo oposto, tranca-se tranca em seu quarto e escreve poema, em sua solidão conhece Ticiano. No entanto, Ticiano traz acolhimento para a menina através da mutilação e se perde em um fim trágico. A ação se passa em uma cidade do interior e o narrador conduz os dramas e conflitos em meio as propagandas, anúncios e perfis da rede social centrada em imagens glamorosas e falsas dos posts instantâneos.

Chamam atenção as formas de linguagem digital como os ícones que caracterizam o Instagram abaixo dos números dos capítulos (Figura 2) e, mais uma vez, o ritmo rápido e conciso dos capítulos. Dessa forma, é nessa obra que encontramos as duas realizações da retomada da linguagem dos meios digitais: a temática e a estética.

Figura 2: Capítulo 100 mil seguidores.



Fonte: Dill, 2019.

Dessa forma, Luis Dill apresenta uma obra pluridimensional, visto que integra múltiplas linguagens para significar e potencializar a estrutura do texto e também a fruição do leitor. Dill se configura, com um olhar sensível para apropriar-se daquilo que nos é contemporâneo, levando em conta os valores estéticos e sociais em suas obras. Também fica evidente que Dill, constantemente faz uso de elementos da cibercultura em seus livros. Todavia, essa interação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra fará com que o indivíduo consiga se posicionar nas mais variadas situações cotidianas e reconhecer seus conhecimentos de acordo com a temática.

nas narrativas juvenis contemporâneas, o que chama a atenção dos leitores no processo de construção das personagens é que a adolescência não é mais vista como preparação para a maturidade, mas considerada etapa decisiva da vida. As personagens adolescentes não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças; são portadoras de uma identidade própria e completa e se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo. É a partir desse processo, que as narrativas, verdadeiras experiências de autoconhecimento, podem contribuir na formação de leitores adolescentes, humanizando-os, no sentido mais amplo da palavra, ainda que, por vezes, as vivências das personagens pareçam estar distantes daquelas experimentadas pelos jovens em seu ambiente real. (MARTHA, 2011, p. 9)

Sobre as narrativas juvenis contemporâneas, Martha (2011) reflete que, os jovens são portadores “de uma identidade própria e completa e se envolvem em situações que os obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmos e do mundo” (2011, p. 09). É dessa maneira que o autor paradigma seus personagens, e constrói suas ficções refletindo com o mundo de seus leitores.

Considerações Finais

Concluimos, com base no que foi analisado nesta pesquisa, que a linguagem digital em função do exercício narratológico, em uma vez que as estratégias de leitura agregam diferentes técnicas e recursos que colaboram e, tem como resultado auxiliam na compreensão dos textos. A relevância se encontra no desenvolvimento das habilidades cognitivas, no conhecimento do mundo e na amplificação dos conhecimentos prévios, baseados em diversificados textos, seja verbal ou não verbal.

Se a literatura nos livros já é capaz de despertar o imaginário do leitor, com as tecnologias digitais, a circulação e recepção da literatura são facilitadas, por meio das redes sociais; durante nossa pesquisa percebemos o quanto é relevante a agregação e a adaptação para a formação do leitor e também o quanto é proveitoso levar em consideração o processo da leitura, e a vivência do leitor.

É de suma importância compreender o gênero juvenil, dado que essas narrativas possuem estratégias capazes de atrair o jovem leitor, ainda em formação, possibilitando uma educação humanizadora, em que transcorra diálogo com o artístico, encontrando assim a proposta de uma leitura com graus de complexidade e estética tão bem desenvolvidos quanto aos encontrados em literaturas para adultos. O resultado, dentre outros e nos mais variados campos do saber, são produções artísticas que exigem cada vez mais do escritor e do leitor um processo de renovação constante capaz de acompanhar essa evolução literária. É, contudo, uma maneira de entendermos e cooperarmos para a construção de uma sociedade mais humanitária quando aos processos de leitura. É necessário também agregar no ensino obras que inovam nas narrativas e no aspecto visual do livro, possibilitando uma experiência mais próxima e singular de leitura.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, A. M. C. S.; GIROTTI, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. (ORG). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Zilda. *Entre livros e telas: a narrativa para crianças e jovens*. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, dez.2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50379/54489>>. Acesso em: 19/08/2021.

DILL, Luís. Todos contra Dante. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. DILL, Luis. Disponível em: www.luisdill.com.br. Acesso em 20/06/2021.

DILL, Luís. *100 mil seguidores*. Porto Alegre: Casa 29, 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

MARCUSHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea*. Anais do silel. volume 2, número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível no site: Acesso em 28/08/2021.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



Composição temática e estética nos livros ilustrados e de imagem do PNLD¹ (2018) - Literário

Maria Iviny Araújo Silva ²

Márcia Tavares ³

RESUMO

No percurso histórico de construção do cânone e de discussão sobre a formação do leitor, desde o fim da década de 1970, a literatura infantil e juvenil brasileira passou por um enorme desenvolvimento para adequar-se às características de um público em constante mudança. Nosso objetivo é estudar a constituição temática em contraste com a elaboração estética textual e plástica nos livros *A história de Ppibi* (2015) escrito por Song Jin-heon, e *O barco dos sonhos* (2019) de Rogério Coelho. O corpus dessa pesquisa foi delimitado dentro do acervo do Programa Nacional de Livro Didático Literário (PNLD 2018), especialmente, na categoria Livros de imagem e histórias em quadrinhos, do 4º e 5º anos do fundamental I. Uma vez que, se é comum encontrarmos a fantasia e a imaginação identificando o texto literário destinado ao público infantil e juvenil em que medida esse não é um dado limitador de categorização presente nos acervos para bibliotecas escolares? Nossa pesquisa se caracteriza como de natureza descritivo-interpretativa e utilizará fundamentação pautada em Colomer (2017) sobre literatura infantil e juvenil e Dondis (2009) para discussão acerca do alfabetismo visual. Sobre leitura de imagem Ramos (2013), Barbieri (2017), Joly (2012), Santaella (2012) e Linden (2011) no tocante as técnicas para ilustrar. Em nossos resultados, percebemos que no livro ilustrado e no livro de imagem há uma tendência estética de colocar em evidência as temáticas sugeridas pelas narrativas e seus contextos interpretativos, voltadas para o campo da subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: PNLD Literário; Livro ilustrado; Livro de imagem; Linguagem plástica; Temáticas intimistas.

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

1 Introdução

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) segue o objetivo dos demais: adquirir obras e distribuir gratuitamente para estudantes da Educação Básica da rede pública. Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o livro literário passa a ser material didático dentro dessa política e torna-se item obrigatório regular nos processos de escolha de material destinado ao espaço escolar. Diante do exposto temos como objetivo geral estudar a constituição temática em contraste com a elaboração estética textual e plástica em narrativas do acervo do PNLD (2018), e delimitamos como objetivos específicos, compreender a organização categórica dos livros nesse acervo, e verificar quais os temas mais recorrentes em contraste com

¹ Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

² Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB, e-mail: ivinyaraujo2116@gmail.com

³ Doutora em Letras, Professora Associada I, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB, e-mail: tavares.ufcg@gmail.com

horizonte de expectativa dos alunos. Para isso, faremos o seguinte caminho organizacional: a) a exposição dos aspectos teóricos, que fundamentam o a escolha de matérias e métodos da pesquisa; b); apresentação das análises dos dados; c) considerações acerca do resultado dessa pesquisa e da importância de fazê-la e d) as referências utilizadas para o embasamento teórico e reflexivo.

Atualmente, os livros destinados para o público infantil e juvenil representam uma grande parte das obras que reúnem a linguagem verbal e a visual. A relação entre esses leitores e essas obras pode ser visto através do percurso histórico da literatura infantil, pois essa partiu de um pressuposto muito diferente do que temos hoje. Nesse percurso, para investigar a categoria que selecionamos no PLND literário 2018, se faz necessário considerar as alterações ocorridas com estatuto da Literatura para criança, a articulação dessas linguagens, e, a própria condição do livro como objeto físico, que ocupam hoje lugar importante nas discussões sobre ensino de leitura formação do leitor, análises estéticas e acervos de literatura infantil.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar sobre as particularidades dos livros constituídos através da relação dos elementos textuais e imagéticos. Ramos (2013, p.145-146) afirma que dentro do projeto gráfico do livro faz-se necessário observar a forma do livro, no sentido de que eles podem ser: *livro-álbum* (texto e imagem com importância igual); *livro-imagem* (ilustração determina a leitura) e *livro ilustrado* (palavra predomina e as ilustrações acompanham a narrativa). Através dessa classificação estabelecida por Ramos (2013) podemos perceber que os livros-álbuns apresentam mais combinações semânticas de complementaridade (SANTAELLA, 2012).

Por sua vez, os livros de imagem apresentam uma relação semântica de dominância da ilustração, não havendo o texto verbal e os livros ilustrados apresentam a predominância de relações semânticas de contradição e/ou complementaridade e das relações pragmáticas, uma vez que as produções contemporâneas estão recebendo um forte investimento nos elementos de surpresa da narrativa. A concepção de leitura de Ramos (2013) para a produção do alfabetismo visual inclui a utilização de alguns termos mais comuns ao campo do design gráfico e da comunicação visual para a produção de metodologias de interpretação das imagens. Esse conceito de leitura é imprescindível, pois encaminha o leitor para pontos necessários da mediação e podem suscitar novas leituras, apoiados por dados recolhidos do texto verbal e da ilustração que compõem a narrativa visual seja no livro de imagens ou, por exemplo, em histórias em quadrinhos.

2 Desenvolvimento

Ao observar as especificações desses tipos de livros recorrentes no universo infantil e juvenil percebe-se que a categoria Livros de imagens e histórias em quadrinhos (PNLD Literário – 2018) é abrangente mediante a diversidade das obras que contempla. Dessa forma, a amplitude da categoria pode prejudicar o trabalho do professor em sala de aula, tendo em vista que a formação de muitos professores não contemplou o estudo de outros tipos de linguagens, como a visual, conseqüentemente, a maioria desses docentes não terão recursos suficientes para incitar e aprofundar o alfabetismo visual

Os livros que chegam até a escola através PNLD são por vezes o único material literário que os alunos da escola pública recebem para constituir o acervo da biblioteca. Por isso, faz-se necessário o trato cuidadoso com esse material em sala de aula com metodologias e estratégias que ressaltem as potencialidades desse material. Para contribuir com a formação dos professores através do trabalho de pesquisa científica e para fins didáticos e organizacionais da pesquisa, propõe-se no Quadro 1, a seguir, uma recategorização dos livros, selecionados no PNLD Literário – 2018, baseada nos pressupostos apresentados sobre livro ilustrado, livro de imagens e histórias em quadrinhos:

Quadro 1 – Recategorização dos livros do PNLD Literário – 2018 da categoria 5

Obras	Categoria do PNLD	Recategorização
Luiz Gonzaga em quadrinhos (Silvio Osias) José Lins do Rêgo em quadrinhos (Iranilson Buriti) Ariano Suassuna em quadrinhos (Bruno Gaudêncio)	Livros de imagens e histórias em quadrinhos	Biografia em quadrinhos
Monteiro Lobato em quadrinhos: Peter Pan (Fernando Arcon)	Livros de imagens e histórias em quadrinhos	Adaptação em quadrinhos
O galo de Botas (Jessica Sborz)	Livros de imagens e histórias em quadrinhos	História em quadrinhos (versão)
A história de Ppibi (Song Jin-Heon) Laços da tarde (Fernando A. Pires)	Livros de imagens e histórias em quadrinhos	Livro ilustrado
O barco dos sonhos (Rogério Coelho)	Livros de imagens e histórias em quadrinhos	Livro de imagem

Fonte: Silva e Tavares (2019)

Legenda: História em quadrinhos Livro ilustrado Livro de imagem

Pode-se observar, no Quadro 1, que as três primeiras linhas (cor laranja) apresentam as HQ mais detalhadamente, tendo em vista que os aspectos temáticos são importantes para a distinção entre elas, pois, três dessas obras abordam dados biográficos e, apenas uma, traz à tona uma narrativa ficcional em quadrinhos, sendo a última apenas uma adaptação de outra obra. Na quarta linha (verde) contemplamos os livros ilustrados, que não aparecem descritos na nomeação da categoria. Por fim, a última linha da tabela (azul) com apenas um título no formato de livro de imagem. Assim, as análises acerca dos aspectos temáticos e estéticos, aqui apresentadas, partem dos elementos composicionais que constituem a forma dos livros.

3 Conhecendo o acervo e as categorias

3.1 Categoria: Livro Ilustrado

De acordo com a Tabela 1, Recategorização dos livros do PNLD Literário – 2018 da categoria 5, temos ainda a categoria Livro ilustrado e Livro de imagens. Dessas, selecionamos como corpus de análise para esta comunicação: *A história de Ppibi* e *O barco dos sonhos*. Essa amostragem nos possibilita destacar singularidades do processo de construção de narrativas totalmente determinadas pela imagem, como é o caso do livro de imagem, e também os aspectos pertencentes aos livros ilustrados, que travam o diálogo entre imagem e texto, comum nos quadrinhos também. No entanto, percebemos que cada ilustração de um livro ilustrado pode ter uma função diferente, com possibilidades de expandir, negar, concordar ou trazer tensão para o que está dito nas palavras (RAMOS, 2013).

O livro *A história de Ppibi* foi escrito, ilustrado e publicado em 2008 por Song Jin-Heon, ilustrador Sul coreano, formado pela Universidade de Hongik, onde estudou Belas-Artes. No Brasil, o livro é publicado em 2015 pela Editora Positivo e conta com a tradução de Alexandre Koji. Com a aprovação da obra no PNLD- Literário (2018) a Positivo lança também o manual do professor digital, como forma de tentar dar um direcionamento para o trabalho com esse livro em sala de aula. *O barco dos sonhos*, de autoria do ilustrador brasileiro Rogério Coelho, também é lançado em 2015, pela Editora Piá.

Ao analisarmos essas narrativas percebemos um conjunto de temáticas voltadas para os âmbitos da velhice e da infância. Através de personagens, crianças e velho, encontradas nas obras, temas intimistas vão sendo sugeridos aos leitores, como é o caso da temática da solidão,

da diversidade, da empatia, da sensibilidade, da musicalidade, da culpa. Distanciando-se do viés mais informativo e histórico encontrado nos quadrinhos biográficos. Dessa forma, outro questionamento nos direciona: como os elementos plásticos que constituem essas obras confabulam com temáticas voltadas para o campo dos sentimentos e expressões?

Segundo Santaella (2012, p.107), a materialidade das imagens não se limita às páginas dos livros, revistas etc. Por trás da bidimensionalidade dessas superfícies há os elementos constituintes dessas formas de inscrição imagética, que comunicam a intenção dessas mensagens visuais. O mesmo acontece com o texto escrito. No entanto, a imagem se apresenta para nós de forma globalizada, todos os seus aspectos posto à nossa leitura de modo simultâneo, mesmo que nossa atenção se dirija com diferentes intensidades. Voltando o olhar, especificamente, para os livros com imagens e de imagens, as narrativas são construídas a partir de várias mensagens globais, que no ato da leitura tem a atenção do leitor distribuída para os elementos mais específicos que constituem o todo, formando a narrativa.

No livro ilustrado *A história de Ppibi* (2015), encontramos a história de um menino, Ppibi, que é tratado com indiferença e exclusão por agir e ser diferente dos demais. Certo dia, um menino que brincava de se esconder, adentrou mais a fundo a floresta que Ppibi caminhava e acabou o encontrando e mesmo com medo dele, por todo o imaginário de medo criado pelos boatos sobre Ppibi, se aproxima dele por todo o período das férias. Mas logo quando a escola retorna e o menino se afasta de Ppibi, pois agora estava mais ocupado com a escola e as brincadeiras com os colegas, que sussurravam muitas coisas sobre Ppibi, como “Ele faz uns barulhos estranhos. Deve ser surdo e mudo” (JIN-HEON, 2015, p.21) O menino não teve mais coragem de ir à floresta, também não viu mais Ppibi.

Para materializar a narrativa, Song Jin-Heon constrói um projeto gráfico em que boa parte das imagens são emolduradas, ou seja, com margens, e em todas as folhas com imagens colocadas dessa forma, o texto verbal vem em legenda. Quem nos narra a história é um narrador homodiegético, que conta a sua experiência de convivência silenciosa com Ppibi quando era criança. A história é contada através de um movimento de elipse, uma vez que o tempo da diegese não corresponde com o tempo em que os fatos estão sendo narrados. Observemos a última imagem do livro:

Figura 1 - Narrador aparecendo materializado na última imagem.



Fonte: Jin-Heon, 2015

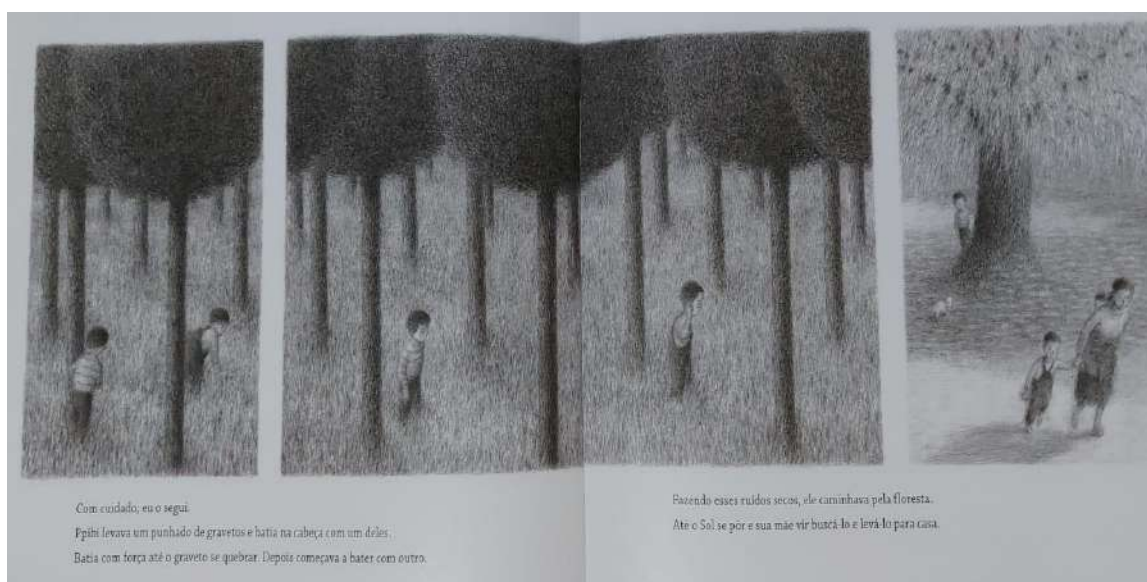
Podemos observar que há um homem acompanhado de uma criança, observando a floresta que serviu de espaço para toda a narrativa. Na página seguinte a fala centralizada na folha: “Quando eu era pequeno, havia um menino chamado Ppibi naquela floresta.” Nesse momento, o narrador nos insere no lugar onde está, diferentemente do que acontece na primeira página da história, em que novamente o texto está só na página e centralizado, como uma espécie de introdução para começar a contar a história: “Esta é uma história de quando eu era bem pequeno. Havia um menino chamado Ppibi.” O momento inicial onde o leitor fica sabendo que se trata de uma história do passado e de que envolve alguém que não é o narrador.

O ilustrador se utiliza do lápis de cor em tons de preto, branco e cinza para constituir todas as ilustrações. Segundo Barbieri (2017) o lápis de cor é comumente utilizado para conseguir maior definição e menor suavidade, como aconteceria no uso de aquarelas. Também são mais utilizados para construir as linhas que receberam ou definiram preenchimentos feitos com outras técnicas.

No entanto, como podemos ver na Fig. 1, Song Jin-Heon se utiliza da potencialidade do lápis de cor para construir camadas de cores, fazendo imagens figurativas (RAMOS, 2013), mas com um jogo forte de luz e sombra resultado da técnica de esfumar. É possível observar isso na sombra que a árvore faz no chão e as passagens de luz causadas pelo espaçamento entre os

galhos e folhas. Para mais, o instrumento e a técnica escolhidos pelo ilustrador trazem uma textura, que pode ser remetida ao chuveirado de uma imagem de televisão, fazendo uma possível ligação com o caráter memorial da história e o efeito cinematográfico de flashback, geralmente feito em preto e branco em alguns filmes. Nesse sentido, podemos observar como a plasticidade da obra pode ser pensada em prol da construção narrativa, tornando imagem e textos dependentes um do outro a favor da elaboração do livro.

Figura 2 – Sequência de quadros dando a ideia de movimento das cenas



Fonte: Jin-Heon (2015)

Além disso, podemos fazer a ligação da constituição do projeto gráfico de Ppibi com os filmes de projetores do cinema antigo (Fig.2), em que um filme, sequência de quadros transparentes, vai mostrando objetos e pessoas através da projeção feita por um feixe de luz, cortado toda vez em que acontece a mudança de quadro. A partir desses primeiros pontos analisados, é possível perceber que dentro das relações semânticas entre texto verbal e imagem, há um processo de dominância por parte da imagem, uma vez que essa amplia, através das sensações transmitidas pelas técnicas ilustrativas, o que está sendo dito pelo narrador. Esse também procurava expressar o que sentia, como em “Com Ppibi, eu não sentia medo, nem mesmo quando ia fundo no interior da floresta.” (JIN-HEON, 2015, p. 14) ou “Agora, as crianças me evitavam também. Mas eu não ligava, porque tinha Ppibi.” (JIN-HEON, 2015, p. 15-16).

Apesar do narrador falar sobre ele, o foco da história se passa todo sobre Ppibi. Através das memórias de infância do narrador, percebemos a complexidade do personagem, um menino que não se comunica verbalmente, vaga pela floresta, sozinho e sem medo, não vai à escola e quebra gravetos na cabeça enquanto anda. Essa descrição feita pelo narrador nos leva a pensar sobre a temática do convívio com o diferente, uma vez que todas as crianças na história se negavam a qualquer aproximação com Ppibi, todos já tinham instaurado em seus imaginários preconceitos contra aquela criança. Nesse sentido, não podemos falar em afastamento das crianças, tendo em vista que não há indícios no livro de que eles já foram próximos alguma vez, mas sim, de segregação, o grupo de crianças não poderia ter alguém tão diferente como Ppibi e o seu espaço não é o comum, mas sim isolado, a floresta, de acordo com o que nos conta a narrativa.

Figura 3 – Ppibi e o personagem-narrador integrados à folhagem.

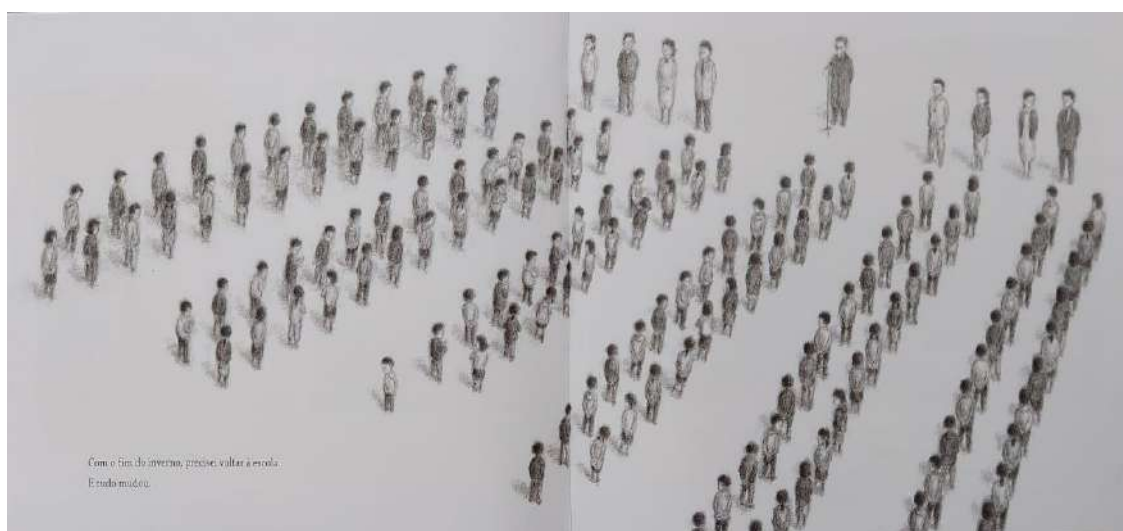


Fonte: Jin-Heon (2015)

O par Ppibi e a floresta, através dos aspectos plásticos de cor e técnica de ilustração, podem funcionar como metáfora, já que a floresta é silenciosa e inexplicável tão quanto é o menino. O momento de descrição do narrador sobre o seu contato próximo a Ppibi “Eu chegava mais perto. E, sem perceber, ia passando pela vegetação e entrando na floresta.” e as ilustrações expandem essa fala sobre aproximação, como pode ser visto na Fig.3, em que Ppibi e o menino parecem integrado à folhagem da floresta. Song Jin-Heon ilustra a folhagem através de vários e vários traços feitos à lápis de cor, sobrepostos a tal modo, trazendo um resultado de leveza e movimento, que sobrepõem a parte inferior do corpo dos meninos, mostrando o tamanho da folhagem e também fortalecendo a ideia de que “A floresta pertencia só aos dois.” (JIN-HEON, 2015, p.13), mas também, os dois pertenciam a floresta.

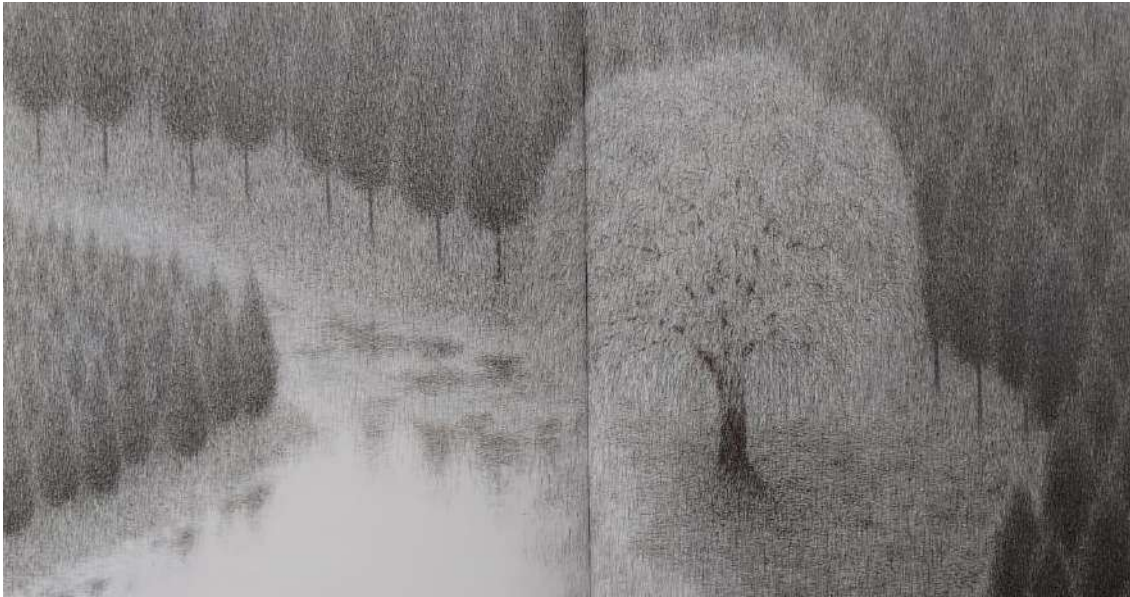
Sobre a companhia curiosa do menino atrás de Ppibi, não há indícios na história de que Ppibi se mostrou contrário, até porque ele nunca se mostrou contrário a ninguém. O processo de aceitação vinha mais da parte do personagem-narrador, que logo superou todo o imaginário criado sobre Ppibi e passou a sentir que não precisava dos amigos que o evitavam agora que ele andava com Ppibi, porque a companhia dele já era tudo. Assim continua por um longo tempo, representado pela passagem de quatro estações do ano. Mas logo depois do inverno, período em que Ppibi ficava fechado em casa, O menino volta à escola e sob a influência dos comentários preconceituosos dos colegas, passa, novamente, a evitar Ppibi. Podemos destacar que a partir desse momento da narrativa, algumas páginas duplas trazem um ritmo narrativo mais lento, podendo ser percebido através da exploração das potencialidades da ilustração. Observemos as imagens a seguir:

Figura 4– Menino solitário e excluído na volta às aulas



Fonte: Jin-Heon (2015)

Figura 5 – Floresta solitária



Fonte: Jin-Heon (2015)

Figura 6 – Floresta durante a noite em que Ppibi vagava solitário



Fonte: Jin-Heon (2015)

Uma ilustração pode “sangrar”, ou seja, ocupar todo o espaço da página ou da página dupla (RAMOS, 2013). Esse movimento pode ser atribuído às ilustrações a partir das suas

funções. Nas figuras 4, 5 e 6, percebemos uma forte ligação desse movimento com os momentos em que a solidão do menino na volta às aulas, a solidão da floresta e a solidão de Ppibi vagando durante a noite na floresta imensa, pedem que o leitor se demore um pouco mais naquela página no ato da leitura, uma vez que o ritmo narrativo é desacelerado por uma quebra de padrão na repetição nos quadros. Além disso, destaca-se a importância da temática da solidão no âmbito da infância, uma vez que brincar e fazer outras atividades não anula a possibilidade das crianças se sentirem solitárias. A infância é uma fase passível a sentimentos profundos, assim como a fase adulta.

3.2 Categoria: Livros de imagens

Quando falamos em imagens nos livros, nos referimos às representações visuais, que segundo Santaella (2012), se distinguem das imagens mentais, imaginadas e oníricas e das imagens diretamente perceptíveis, aquelas diretamente da nossa realidade. No entanto, essas representações fixas produzidas pelo homem mantêm relações de semelhança com os aspectos que representam do mundo visível. As imagens como representações visuais muitas vezes são vistas, porém não compreendidas. Esse equívoco acontece por que

A confusão é frequentemente feita entre percepção e interpretação. De fato, reconhecer este ou aquele motivo nem por isso significa que se esteja compreendendo a mensagem da imagem na qual o motivo pode ter uma significação bem particular, vinculada tanto a seu contexto interno quanto ao de seu surgimento, às expectativas e conhecimentos do receptor. (JOLY, 2012)

Dessa forma, o contínuo entre percepção e interpretação pode se dar a partir da leitura orientada da imagem. Numa narrativa construída apenas de imagens, a duplicidade das imagens se mostra ainda mais forte, uma vez que ao mesmo tempo em que representa algo da realidade, também conduz a narrativa. Sendo assim, cada elemento posto nas imagens toma sentido completo quando estabelece uma relação semântica com toda a história. Nesse formato de livro não há concordância, negação ou expansão do texto verbal através da imagem, uma vez que essas funções vão se estabelecer de imagem para imagem.

No livro *O barco dos sonhos* (2019), história de um possível cartógrafo que recebe uma folha em branco, desenha um barco capaz de viajar nos sonhos e envia para um menino que

usa o barco para viajar e visitar o velho cartógrafo destacamos as potencialidades do elemento plástico cor e da colocação das imagens nas páginas como aspectos significativos para a construção da narrativa, mas, sobretudo, para a interpretação.

Figura 7 – Mapa com a localização do cartógrafo



Fonte: Coelho (2019)

Como podemos observar na Fig. 7, o autor inicialmente nos apresenta um mapa, elemento que se junta ao campo semântico de barco, presente no título, oferecendo ao leitor indícios mais específicos de que a história será ambientada nesse espaço ou terá um personagem ligado à navegação. No mapa, identificamos a casinha do cartógrafo, isolada em uma ilha no meio do oceano. Na página seguinte, no último plano da imagem, o leitor descobre que o mapa também é um elemento decorativo do quarto do próprio velho, vejamos na Fig. 8:

Figura 8 – Quarto do velho cartógrafo



Fonte: Coelho (2019)

Constata-se em todas as figuras já expostas a predominância da cor sépia e seus respectivos tons. A utilização dessa cor na narrativa dialoga com a época em que o personagem do velho cartógrafo parece viver, uma vez que suas vestimentas, seus óculos, os móveis e a falta de energia elétrica, conduzem o leitor para um tempo retrô. As molduras-limite (SANTAELLA, 2012) das imagens são construídas pelo ilustrador com formas arredondadas, ondulações que nos remetem ao contexto marítimo do personagem. O velho cartógrafo sai de sua casa e avista, balançando com as ondas uma garrafa de vidro com um papel enrolado dentro, como mostra a Fig.9 a seguir:

Figura 9 – Velho observando, através da sua luneta, a garrafa navegar.



Fonte: Coelho (2019)

Utilizando-se da página dupla, o autor emoldura de forma mais subjetiva a cena em que o velho assiste através da luneta, dando ao leitor em primeira mão a informação de que se trata de uma garrafa flutuando. Podemos afirmar isso, porque a moldura-limite redonda remete ao formato da luneta, que na repetição da moldura e aproximação da cena, passa a sensação de movimento da garrafa através das ondas do mar, além de tentar aproximar o personagem do leitor, por meio das sensações visuais.

Na página 20 o leitor é surpreendido por uma quebra na repetição elemento plástico cor e da forma de emoldurar as imagens. Vejamos na Fig.10:

Figura 10 – Garoto dormindo em seu quarto.



I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Fonte: Coelho (2019)

A cor predominante nesse novo plano da narrativa é o azul e os seus tons. Exercendo uma profundidade maior para a cena e sentimentos mais calmos e plácidos, uma vez que “as cores sugerem estados de ânimo” (RAMOS, 2013, p.147). O garoto, que havia recebido o desenho feito pelo velho cartógrafo, expõe o desenho no espelho da cama. Logo, vemos o garoto navegando pelos ares em direção à ilha do velho (Fig. 11).

Figura 11 – Garoto visitando o velho cartógrafo



Fonte: Coelho (2019)

Percebemos nitidamente que a cor conta para nós em qual plano narrativo estamos dentro da história, se no sonho do garoto, um plano iluminado e repleto de movimentos, ou na sua realidade acordado, um plano mais estático e profundo. Nas páginas em que o garoto aparece na sua casa, percebemos que seu quarto também era repleto de objetos relacionados ao universo da navegação. A partir disso, podemos inferir que existe a possibilidade do velho cartógrafo ser um parente que influenciou o menino, mas que ele não teve como conhecer, como a figura de um avô. Ao chegar à ilha, eles não se mostram desconhecidos e logo se abraçam apertado e o menino devolve o desenho em mãos para o velho cartógrafo, voltando no barco dos sonhos. Enquanto o velho dorme, o menino acorda para mais um dia.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Conclusão

A ampliação do catálogo de gêneros incluídos entre os títulos adquiridos e distribuídos nas escolares oferece a possibilidade de novas aprendizagens dentro do campo do alfabetismo letrado e visual. No entanto, o ingresso da literatura infantil e juvenil, através de livros de imagens e ilustrados, requer dos professores um olhar direcionado para as especificidades dessas obras, uma vez que com os livros ilustrados acontece a mediação de uma leitura dupla, no sentido de que estão sendo mobilizadas dois tipos de linguagem; com os livros de imagem, os professores precisam lidar com a mediação de uma leitura visual, o que requer deles um olhar mais maduro que vá além da decodificação do signo imagético.

Esse cuidado com as particularidades que serão destacadas nas leituras das obras se estendendo para a categorização das mesmas dentro de programas de incentivo á leitura. Através dos estudos do acervo, constatamos a importância da categorização coerente do livro, visto que o PNLD (2018) foi a primeira edição a contar com a participação de educadores das escolas públicas a participarem das escolhas das obras. Além disso, o Guia digital pode se configurar enquanto um material de consulta para os professores, pois possui fácil acesso e informações sobre os livros. A vista disso, as informações expostas precisam de congruência mediante o contexto de formação de estudantes.

Percebemos que tanto no livro ilustrado e no livro de imagem há uma tendência estética de colocar em evidência as temáticas sugeridas pelas narrativas e seus possíveis contextos interpretativos. As temáticas, ligadas ao campo sentimental e expressivo se mostram comuns a todos, principalmente, no período escolar, momento em que as crianças e adolescentes começam a descobrir melhor como é a convivência social e os inúmeros sentimentos que somos capazes de sentir, inclusive, ao mesmo tempo. A culpa, o medo do desconhecido, a saudade, a aventura, a relação com os mais velhos ou mais novos, são comuns a todos nós, humanos. Esses temas globais tendem a criar mais facilmente uma aproximação com o universo de expectativa dos alunos. Outra percepção diz respeito à construção de personagens profundos que possibilitem a sustentação de temáticas mais intrincadas e de tempos narrativos que não funcionem numa cronologia óbvia, trazendo à tona para o alunado noções de passado, presente e futuro através da história literária.

O trabalho com a formação emocional dos alunos em sala de aula vem sendo mais bem explorado, uma vez que se entende a importância de uma educação emocional mais estabilizado e aberto para lidar com o outro, no desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, inúmeras atividades podem ser planejadas, inclusive o trabalho com as diversas linguagens, como reafirma a BNCC nas Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BNCC)

Um século tão sobrecarregado de doenças psicológicas, de excesso de estímulos, informações e impulsos levam a um infarto da alma (CHUL HAN, 2015), metáfora para a morte daquilo que nos faz viver e não só produzir. Nesse sentido, a leitura pode ser um dos caminhos

para resgatar essa capacidade contemplativa e reflexiva, que nos leva a caminhos plurissignificativos. Por essa razão, o professor em sala de aula precisa conhecer, através de capacitações, quais aspectos tornam esses livros diferentes para então construir metodologias que ajudem os alunos a aprofundarem as suas capacidades leitoras visuais, tornando o alfabetismo visual (DONDIS, 2007) não uma prática, mas sim uma necessidade, tendo em vista que o mundo vai além da decodificação das letras e muito mais além do que se pode captar em uma imagem. Ir além, nesse caso, não significa achar a salvação para um ensino inovador e múltiplo, mas entender o espaço escolar como um ambiente para multiletramentos.

Agradecimentos

Ao CNPq pela bolsa de apoio à realização da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil”, sendo parte do PIBIC/CNPq-UFMG, na vigência de 2019 a 2020.

Referências

COELHO, Rogério. *O barco dos sonhos*. - 2ª ed. - Curitiba: Piá, 2019.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens
DONDIS, Donis a. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007..

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

JOLY, Martine. *Introdução à análise de imagem*. - 14ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis - caminhos para ler o texto visual*. São Paulo: Autêntica, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SONG, Jin-heon. *A história de Ppibi*. Tradução Alexandre Koji. - Curitiba: Positivo, 2015.



Produção de fanfic's do anime Naruto, de Masashi Kishimoto: compreendendo o funcionamento dos projetos de personagem

Fernanda Karyne de Oliveira¹
Bruno Santos Melo²

RESUMO

O cenário digital favoreceu a produção escrita autônoma, sobretudo aquela denominada de escrita de fãs. O Fandom, que se refere à comunidade de fãs de determinado produto cultural, ocupa-se da escrita de fanfictions ou simplesmente fanfics, que são, fundamentalmente, histórias alternativas em prosa escrita por fãs de determinada série ou Fandom. Nelas, os autores (as) podem colocar os conhecidos personagens das mais variadas séries, sejam elas de mangás, HQs, games livros e situações, além de poder explorar melhor personagens secundários e acrescentar outros que não façam parte da narrativa original. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo geral, compreender o funcionamento dos projetos de personagens que têm suas histórias publicadas na plataforma do site *Social Spirit Fanfics e Histórias*, especificamente dos projetos que se referem ao anime da franquia Naruto. O recorte se justifica pelo fato de ter na categoria “animes e mangás”, da referida plataforma, a maior quantidade de histórias publicadas. Metodologicamente, utilizaremos os pressupostos da etnografia virtual, pois além de propiciar o conhecimento baseado na experiência pessoal, tendo em vista que fazemos parte do Fandom e estamos inseridos em sua lógica de produção, nos possibilita aprofundar o conhecimento sobre o grupo e suas determinadas produções dentro do próprio ambiente virtual de produção. A escrita de fanfics possui peculiaridades que vão desde o nome dos cargos de seus produtores, bem como toda a lógica que envolve a ideia, escrita, revisão e publicação final da história na plataforma; questões essas que forjam o projeto de personagem.

PALAVRAS-CHAVE: Fanfic; Projetos de personagem; Naruto.

1 Para início de conversa

Com o fenômeno da cultura de massa, expressivo na pós-modernidade e, nomeadamente, representada pelo “consumo” de filmes, seriados de TV, livros, etc, erige-se a “cultura de fã”, categoria que não apenas se satisfará em buscar novos produtores culturais derivados, como vai, além disso, sozinho ou em conjunto com outros fãs, criar novos produtos

¹Graduada em Letras Português (2017) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Literatura e Ensino (2020) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestre em Formação de Professores (2020), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, é integrante do grupo de Pesquisa LITERGE (Linguagem, Interação, Gêneros Textuais/Discursivos) (UEPB/CNPq) e do grupo de pesquisa MAMUTE (Metodologias Ativas Multidisciplinares e Tecnologias Educacionais) (IFPB/CNPq). Atualmente é professora Substituta de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no IFPB - Campus Itaporanga. E-mail: fernandakoliveira@gmail.com

²Graduado em Letras Português (2017) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre (2020) e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) pela mesma instituição, na linha de pesquisa intitulada 'Literatura Comparada e Intermidialidade'. Desenvolve um trabalho de tese em torno da atuação dos personagens secundários no arco 'Guerra Civil', em HQ's da Marvel. Atualmente, é integrante do GELCCO (Grupo de Estudos de Literatura e Crítica Contemporâneas (UEPB/CNPq)) e do grupo de pesquisa Observatório de Crítica Literária, Ensino e Criação (UEPB/CNPQ). Tem interesse por temáticas que versam sobre literatura brasileira contemporânea, teoria literária e estudo de literatura e outras artes. bsantosletras@gmail.com.

culturais derivados. Inscrito nesse contexto, sobrepõe-se como principal canal de difusão das fanfics, o ciberespaço ou espaço virtual, permitindo maior vazão ao nascimento de uma geração de fãs – produtores/reprodutores – que deixa de ser menos consumidores de cultura de massa e passam a ter um papel importante nessa relação (NEVES, 2014).

A partir dessa conjuntura, surgem as fanfics. De acordo com Medeiros (2019), o princípio de elas existirem é o desejo dos fãs de alterar o desfecho de uma obra ou de algum personagem daquela trama, podendo levar os personagens para outros cenários e até criar novos personagens, de modo a fazerem o papel de autores de obras famosas que conquistaram milhares de outros fãs.

Os Fandons, que se referem à comunidade de fãs de determinado produto, organizam-se de diversas maneiras dentro dessa lógica de produção de escrita de fanfics. No tocante a isso, os projetos de personagem são propostas voltadas para um único personagem da trama escolhida, com o intuito de produzir e disseminar o maior número de histórias desse personagem, como protagonista, por meio da plataforma de autopublicação escolhida.

Assim, este artigo tem por objetivo geral, compreender o funcionamento dos projetos de personagens que têm suas histórias publicadas na plataforma do site *Social Spirit Fanfics e Histórias*, especificamente dos projetos que se referem ao anime da franquia Naruto. Através desse objetivo, buscamos responder ao seguinte questionamento: De que(ais) maneira(s) se organizam e produzem os fãs inseridos em projetos de personagem do anime Naruto? Com isso, a partir da metodologia empregada e do corpus escolhido, procuraremos responder a tal questão.

Ademais, é indispensável explicarmos e justificarmos a escolha do *corpus*. O anime Naruto figura nas mais diversas listas elaboradas por *sites* de animes e cultura *geek* como uma das obras, dessa categoria, mais populares do mundo, atravessando diversas gerações. Escolhemos as *fanfics* postadas na plataforma *Social Spirit Fanfics e Histórias*, pois na categoria “anime e mangá” é o maior detentor de histórias, com, aproximadamente, 80 mil histórias publicadas, entre concluídas e em andamento.

Sobre o enredo da obra original que decorrem as *fanfics* e os projetos de personagem, Naruto é o nome de uma série de mangá escrita e ilustrada por Masashi Kishimoto, lançada em 1999, no Japão, e adaptada para anime em 2002. No Brasil, o mangá e o anime Naruto foram lançados no ano de 2007, conquistando o gosto de crianças, jovens e adultos até a atualidade. Em sua trama, o anime e o mangá tem como personagem principal um jovem ninja que dá nome

a série: Naruto Uzumaki, narrando sua história em busca do reconhecimento social, da superação e que sonha tomar-se Hokage; principal líder e ninja mais poderoso de sua vila.

Metodologicamente, empreendemos uma pesquisa com base nos pressupostos da etnografia virtual. Geertz (1998, p. 16) menciona as possibilidades desta metodologia em “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, manter um diário e assim por diante”, descrevendo hábitos, comportamentos de um grupo de pessoas inseridos e produtores, além de um contexto cultural. Ao tratar de estudos sobre comunidades virtuais, Hine (2015) sugere que o conhecimento na forma como é construído na *internet* pode ser tratado como contexto cultural estando, portanto, intrinsecamente ligado com a aplicação da etnografia como metodologia de pesquisa. Trata-se de lidar com “subculturas” de diferentes grupos que ocupam espaços informacionais diversos.

Para respaldar nossas discussões, nos apoiaremos nas concepções de Neves (2014), Jamison (2014) e Jenkins (2015) para falar de fanfiction e seus desdobramentos. Além disso, utilizaremos teóricos do campo da metodologia científica, a exemplo de Geertz (1998) e Hine (2015), no intuito de categorizarmos a nossa pesquisa nas instâncias que lhe são pertinentes.

2 Resultados e discussão

2.1 O fenômeno fanfiction

Sobrepõe-se como principal canal de difusão das fanfics, o ciberespaço ou espaço virtual, permitindo maior vazão ao nascimento de uma geração de fãs – produtores/reprodutores – que deixa de ser menos consumidores de cultura de massa e passam a ter um papel importante nessa relação (NEVES, 2014). Diante desse contexto e de hibridações culturais, influenciados pelas fanzines (re) nasce uma modalidade de consumidores, (re) produtores de cultura, cultura de fã na internet: a *fanfiction*.

A fanfiction também reage a – e até ajuda a causar - mudanças bastante específicas em tecnologia e cultura, e faz isso de forma mais rápida, ágil e radical do que qualquer um que se beneficia do status quo comercial seria capaz de fazer. Mas a cultura comercial com sua distribuição maciça, que ajuda a criar as comunidades de fãs que se tornam comunidade de fanfiction (JAMISON, 2017, p. 34).

As *fanfictions*, ou simplesmente *fanfics*, são histórias alternativas em prosa (somente texto, o que já diferencia um pouco de fanzines) escritas por fãs de determinada série ou Fandom. Nelas, os autores (as) podem colocar os conhecidos personagens das mais variadas séries, sejam elas de mangás, hqs, games livros e situações.

Nessas histórias, é possível criar um final alternativo para os personagens, explorar melhor os personagens secundários da trama original, acrescentar outros personagens e colocá-los em situações novas que não existam na obra original.

De certa forma, as *fanfictions* são uma escola para escritores, havendo a possibilidade de obterem respostas, quase imediatas, dos leitores com suas críticas e comentários. O caráter editável das fics também permite que o autor melhore sempre seu texto: realizando edições, correções e escrevendo acerca do tema da forma criativa.

Escrever e ler *fanfiction* não são apenas algo que alguém faz; é uma forma de pensar criticamente sobre a mídia que se consome, de estar consciente de todas as suposições implícitas que um trabalho canônico carrega, e de considerar a possibilidade daquelas suposições (JAMISON, 2017).

De várias formas, a *fanfiction* se parece com todas as formas de contar histórias de todas as épocas. As pessoas gostam de compartilhar narrativas, ponto final, e a internet é como uma enorme fogueira de acampamento eletrônico.

As comunidades de *fanfiction* juntam pessoas que podem estar muito distantes no espaço físico e as conecta, em uma proximidade no espaço virtual, através de atividades quase simultâneas de autoria, edição, resposta e ilustração. Nem o códex e nem a nossa noção contemporânea de autoria literária, poderiam acomodar os modelos de autoria.

Ao estabelecer uma relação das *fanfics* com a literatura, elas se assemelham com os romances folhetinescos do século XIX, de acordo com o seu formato. A *internet*, de forma circundante, popularizou esse tipo de produção escrita e ajudou a dinamizar o seu processo de leitura, deixando-as mais interativas. Assim, as *fanfics* possuem uma organização editorial diferenciada, que tem sua exegese, principalmente, nos projetos de personagem.

Nesse construto organizacional, autores e leitores são capazes de interagir entre si, com papéis bem definidos dentro de uma nova hierarquia literária. No tocante a isso,

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer

público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CÂNDIDO, 2006, p. 74).

Com relação aos papéis desses que compõem esse novo circuito literário disposto nas *fic*s, temos, inicialmente, a figura do *ficwriter* (escritor), responsável por escrever as histórias, utilizando sua criatividade com base em temas e nas classificações pertinentes. A atenção com a qualidade textual das histórias escritas e sua publicação seriada, trabalho destinado às *beta-readers* ou leitoras-beta, também simboliza um aspecto importante na produção e na divulgação das *fanfics*. Temos, também, os capistas, responsáveis pelo *design* das capas, que, analogamente, assemelha-se com as capas dos livros. O *design* utilizado é baseado no gosto do *ficwriter*, bem como do enredo da *fanfic* que receberá a capa.

Em linhas gerais, podemos dizer que a *fanfic* se apresenta como um produto cultural capaz de estabelecer novos modelos de publicação, autoria e gêneros, permitindo, dessa forma, que novas histórias, de diferentes tipos, sejam contadas.

2.2 Projeto de Personagem: lógica de construção e agentes envolvidos

Os projetos de personagem podem ser entendidos como iniciativas de fãs para produção e disseminação de histórias de determinado personagem, com o objetivo de destacá-lo. Geralmente, os projetos de personagens são criados para aqueles que não tiveram muita visibilidade na trama original, mas que possuíam um grande potencial a ser explorado. Ainda que existam projetos dessa natureza para protagonistas, é mais comum vermos antagonistas e coadjuvantes como o cerne da questão.

Figura 1: Sessão do site do Shikamaru Projeto.





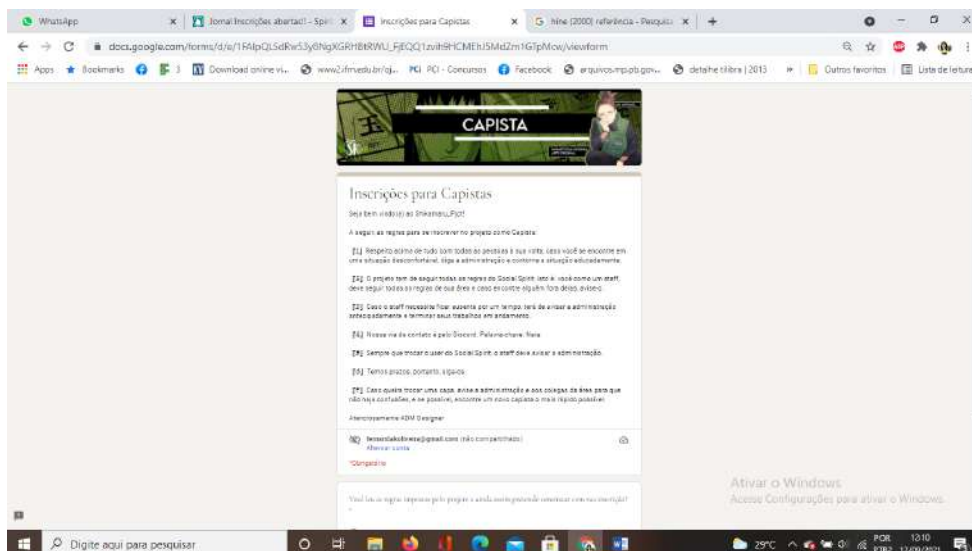
Fonte: <https://shikajct.webnode.com/sobre-mim/>.

A figura 1 diz respeito a uma descrição do Shikamaru Projeto, um dos projetos de Personagem alocados na plataforma do *Social Spirit Fanfics e Histórias* que tem ligação com o anime *Naruto*, dado que o personagem Shikamaru faz parte da história. Coadjuvante no enredo original, Shikamaru Nara é um dos personagens mais queridos pelos fãs, que entenderam, como na descrição trazida pelo *print*, que ele não teria sido tão bem trabalhado, necessitando, portanto, de atenção e, por isso, a criação de um projeto para a produção e disseminação de histórias em que o coadjuvante assuma a condição de protagonista.

Com tal característica, esse projeto serve de exemplo para que entendamos o objetivo e a organização desse tipo de evento criado por fãs. Por isso, ainda é necessário particularizarmos a sua lógica de funcionamento, bem como as funções de cada fã que compõe essa iniciativa de leitura e escrita.

Inicialmente, é importante lembrar que para participar de um projeto de personagem é preciso se inscrever e responder alguns questionamentos inqueridos numa ficha de inscrição. Vale ressaltar que cada projeto possui uma forma de admissão distinta, no entanto, a grande maioria segue um padrão. Na ficha de inscrição, que varia de acordo com o cargo, são dispostos dados pessoais como nome, telefone e suas redes sociais, já que os participantes se reúnem tanto em grupos de *WhatsApp*, quanto no *Discord*, com o objetivo de se organizarem para escrever as histórias.

Figura 2: Exemplo de ficha de inscrição para o cargo de Capista



Fonte: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdRw53y8NgXGRHBtRWU_FjEQQ1zvih9HCMEhJ5MdZm1GTPMcw/viewform

Em um projeto, existem cargos a serem ocupados. São, justamente, esses cargos que fazem com que o projeto aconteça e que a dinâmica de produção das histórias seja algo peculiar em relação a outros tipos de produção.

O primeiro cargo que destacaremos é de *ficwriter* (escritor). Nos projetos, esses são os fãs responsáveis por escrever as histórias, colocando sua criatividade a serviço do personagem, seja na elaboração de enredos dentro do próprio universo original da trama, ou em um universo paralelo.

Figura 3: Abertura de Inscrições para Ficwriter



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/jornais/inscicoes-abertas-22103618>.

Outro cargo que também faz parte da produção de histórias para um projeto é o de *Beta-Reader*. Nesta categoria, os betas atuam não só como leitores críticos, mas também como revisores textuais e

Figura 4: Abertura de Inscrições para Beta-Reader



Fonte: <https://www.spiritfiction.com/jornais/inscricoes-abertas-22103618>.

Continuando a explicação dos cargos, temos a figura do capista. Ele que trabalha no designer da capa da história que é postada. As capas das fanfics são feitas para um propósito: identificar a fanfic, conferindo-lhe características condizentes com aquilo que foi escrito na história. Por isso, *writers* e capistas trabalham em conjunto para dar essa identidade às histórias. Na maioria das vezes, são os *writers* que escolhem as cores (fanarts) que são desenhos feitos por fãs, bem como a disposição dos elementos que irão compor a imagem.

Figura 5: Abertura de Inscrições para Capista.



Fonte: <https://www.spiritfiction.com/jornais/inscricoes-abertas-22103618>.

Além desses, também temos a figura do *Helper*. É uma figura que tem como função ajudar, especificamente, o *ficwriter* em alguma dificuldade, seja na construção do enredo ou dos próprios personagens de sua história. Além disso, ele também tira dúvidas em relação ao próprio funcionamento do projeto, estando sempre disposto a ajudar.

Figura 6: Abertura de Inscrições para Helper.



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/jornais/inscricoes-abertas-22103618>

Como último cargo a ser apresentado, tem-se o resenhista. Como o próprio nome sugere, o fã encarregado de ler as histórias que já estão prontas e publicadas na plataforma, e produzir resenhas sobre elas. As resenhas são publicadas nas redes sociais que o projeto possui, com o objetivo de atrair novos leitores para as obras, por meio da leitura das resenhas.

Figura 7: Abertura de Inscrições para Resenhista.

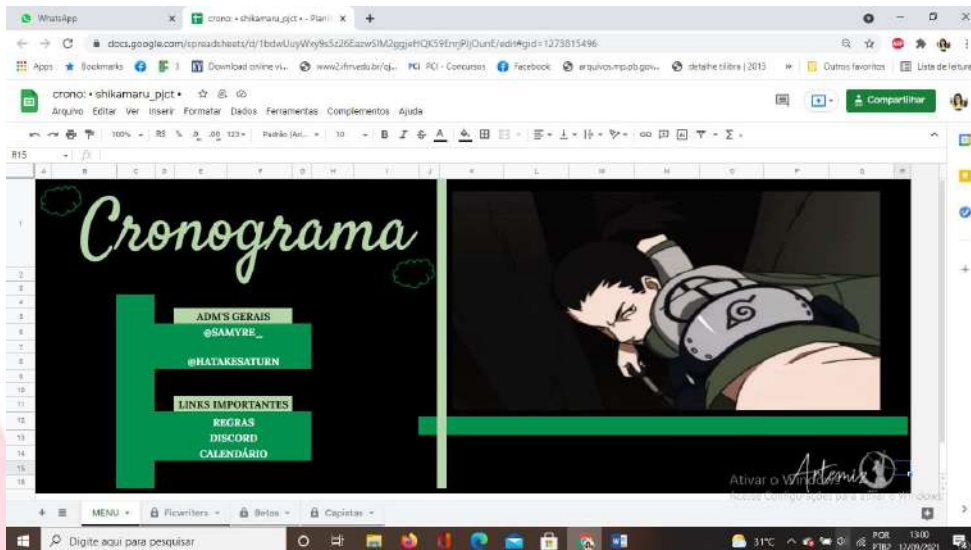


Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/jornais/inscricoes-abertas-22103618>.

Além dos cargos, é pertinente destacarmos os ciclos de escrita dos projetos. Em síntese, podemos compreender “ciclos de escrita” como a divulgação de uma temática por parte dos administradores do projeto, em decisão coletiva entre membros, com um intervalo de tempo definido para o aprontamento e publicação das histórias, ou seja, o conteúdo escrito deverá contemplar a temática escolhida, obedecendo sempre às etapas de produção e passando pelos cargos mostrados acima.

No intuito de organizar os ciclos de escrita, é pensado um cronograma para cada cargo, de forma que cada fã possa aperfeiçoar seu trabalho, fazendo com que o projeto funcione da forma mais satisfatória possível.

Figura 8: Cronograma de execução de atividades.



Fonte: Dados do projeto.

Em suma, depois de mostrado um pouco da lógica de funcionamento de um projeto de personagem, percebemos a complexidade de escrita de fanfics inseridas em um evento como esse. O funcionamento depende, sobretudo, da vontade dos fãs em fazer com que o projeto aconteça e prospere. Por fim, é possível evidenciarmos, também, a importância de refletirmos acerca dessas novas formas de ler escrever que fazem parte do ciberespaço, com a finalidade de introduzir esse novo gênero textual no meio educacional.

Algumas breves considerações

Ao longo desse artigo foi possível vermos um pouco da caracterização das fanfics, bem como da construção e organização de um projeto de personagem. Compreendemos, então, que a fanfic dá a capacidade aos escritores tanto de escreverem novas histórias, como de resignificarem outras já existentes, de modo à sempre dar continuidade ou expandir o universo de que se é fã.

Nessa lógica, temos os projetos de personagem, entendidos aqui como uma comunidade de fãs que escrevem por meio de uma rede de apoio, similar a uma lógica

cooperativa. Hoje, centenas de milhares de novos escritores – jovens e crianças – crescem escrevendo não no isolamento, mas com uma comunidade pronta para leitores e comentaristas que já adoram os personagens e o mundo sobre os quais escrevem. Isso é muito diferente (JAMISSON, 2017).

As comunidades de fanfiction mobilizam sujeitos que podem estar muito distantes no espaço físico e se conectam, em uma proximidade no mundo virtual, através de atividades quase simultâneas de autoria, edição, resposta e ilustração (JENKINS, 2015).

Por fim, é importante mencionarmos a importância de discutirmos assuntos como esse, demonstrando essas novas formas de literatura, essas novas formas de se escrever, de ler e de consumir leitura. Tais discussões podem e devem despontar para pensarmos, em outros momentos, como levar essas dinâmicas para a sala de aula, no sentido de incrementar as aulas, sobretudo, as de literatura, ao explorar esses novos universos.

Referências

CANDIDO, A. *O escritor e o público*. In: CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006.

GEERTZ, C.A. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogman S. A, 1989.

HINE, C. *Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday*. Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015.

JAMISSON, Anne. *Fic: por que a fanfiction está dominando o mundo*. Tradução de Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

JENKINS, H. *Invasores de Texto: fãs e cultura participativa*. Nova Iguaçu-RJ: Editora Marsupial, 2015.

MEDEIROS, J. *O fenômeno fanfictions e o direito autoral brasileiro*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2019.

NEVES, A. J. *Cibercultura e Literatura: identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

A formação de jovens leitores: discussões e perspectivas

Ariele Gomes Silva de Oliveira ¹

Orientadora: Daniela Maria Segabinazi ²

RESUMO

A formação de jovens leitores vai além da biblioteca e da escola, atravessa políticas públicas e a importância de bons mediadores, luta contra difíceis contextos sociais e duela com tantos mais pela atenção e valorização da leitura pelos jovens, e numa atual juventude tão diferente da dos seus pais, se faz necessário aprofundar discussões sobre essa nova cultura com a qual nos deparamos, e sua relação/formação leitora. A formação leitora é um ponto que está sendo trabalhado no plano de pesquisa “A literatura juvenil: os jovens e a leitura”, que compõe o projeto “Da seleção ao ato de ler: os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/Literário 2018 e 2020), em andamento. Nesse artigo, baseado pelos estudos de PETIT (2008, 2009, 2017), CENCCANTINI (2000) e SOUZA (2015), serão apontadas reflexões sobre os tópicos que concernem à formação de jovens leitores, bem como a tensão entre obras juvenis aprovadas pelos professores e mediadores, e os best sellers, mais conhecidos e lidos graças à grande força mercadológica.

PALAVRAS – CHAVE: Literatura juvenil; Formação leitora; Cultura juvenil; Mediação.

1 Introdução

Quando tratamos de jovens leitores, é necessário salientar que sua formação vai além da biblioteca e da escola. Ela atravessa políticas públicas de fomento à educação e à leitura, como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), transformado em PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) em 2017; necessita de bons mediadores: pais, professores e bibliotecários, que por sua vez necessitam de boa formação para desempenho desse papel.

A formação do jovem leitor ainda luta contra difíceis contextos sociais, como aqueles marcados pela fome, pobreza, violência, e duela com tantos mais pela atenção e valorização da leitura pelos jovens, estes tão diferentes entre si e ainda mais diferentes dos jovens que foram seus pais. Assim sendo, se faz necessário aprofundar discussões sobre essa nova cultura juvenil com a qual nos deparamos, e sua relação/formação leitora.

1.2 Contextualizando a pesquisa

¹ Graduanda de Licenciatura em Letras – Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: arielemckj@outlook.com

² Doutora em Letras. Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: daniela.segabinazi@academico.ufpb.br

Este artigo busca refletir sobre a questão dos jovens e da leitura a partir de textos teóricos que tratam do tema. Se apresenta como um resultado do plano de pesquisa 'A literatura juvenil: os jovens e a leitura', do projeto 'Da seleção ao ato de ler: os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/Literário 2018 e 2020)', projeto PIVIC da UFPB, já finalizado.

Os textos utilizados foram Petit (2008; 2009; 2019); Ceccantini (2000) e Souza (2015). As leituras foram feitas para melhor análise das obras do PNLD Literário 2020, no que se refere ao perfil de jovem leitor subentendido nas obras, objetivo principal do plano de pesquisa. Assim, nesse artigo estão postas reflexões teóricas sobre o tema e sua atual relevância.

2 Os jovens e a leitura

A autora Michele Petit (2008; 2009; 2019) em suas obras sobre a leitura, em especial na relação com os jovens, deixa claro quão transformadora pode ser a literatura. Comentando sobre como os leitores são afetados pelos livros a partir do momento em que se encontram com eles, a autora mostra uma série de experiências reais diversificadas. Os leitores apresentados pela autora vão desde o estrangeiro que se usa da literatura para encontrar seu lugar entre duas nações, até a mulher que cresceu rodeada de livros, sendo incentivada a ser uma leitora ávida.

A leitura das obras possibilitou conhecer tão diferentes jovens, do mundo inteiro, e a partir de conhecidas suas experiências com o universo chamado literatura, surgem alguns questionamentos: o que é ler literatura? Quem são e o que fazem esses leitores? Como a leitura impacta em suas vidas? A autora responde:

Ler é uma oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, tempo de imaginar outras possibilidades (...) A seus olhos, o "livro" por excelência é o romance, que permite abrir seu imaginário, ampliar o repertório das identificações possíveis, e se deixar levar pelo devaneio subjetivo de um escritor. Caçam furtivamente nos textos, buscando algo que os toque independentemente das categorias (...) deslizam sua fantasia entre as linhas, deturpam seu sentido (...) de todo modo deslocam o ponto de vista a partir do qual se pensam e pensam sua relação com o mundo. (PETIT, 2008, p. 56 e 57).

Além do conhecido teor pedagógico com que a leitura ainda é empregada em muitas salas de aula, além da preocupação de muitos pais de que seus filhos estejam lendo *o que não*

presta, ou que leiam o que seja relevante, frente aos contextos que dão aos jovens tão pouco incentivo à leitura: como a fome e violência, a autora fala sobre uma leitura juvenil de forma que os leitores pensem sua relação com o mundo. Uma leitura transformadora, que permite ampliar aquilo que já conhecem e transformar a realidade em que vivem. Dessa maneira, a leitura oferece aos jovens mais do que eles imaginam, mais do que acreditam que conhecem, e a partir disso surge um outro questionamento, após saber o que é ler e quem são esses leitores, ler para que?

3 Ler para que?

3.1 O construir a si próprio

Talvez a primeira resposta seja *para ter conhecimento*. Sim, e isso será tratado logo em diante, mas antes, tem a questão da identidade. Segundo Petit (2008), há o construir a si próprio como o mais íntimo que a literatura oferece, o permitir que os jovens enxerguem nas páginas, além dos personagens e cenários, a si mesmos. Que os livros moldem seus caracteres. A autora diz:

Ora, a leitura pode ser, em todas idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos. A leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente. (PETIT, 2008, p. 72-73).

Considerando os jovens em situação de pobreza, o encontro com um livro que apresente alguém como ele é bastante significativo, traz representatividade e molda esse jovem de maneira que ele reflita sobre a própria existência, dê sentido à própria vida, mude o rumo dela. Da mesma maneira, o encontro com um jovem tão diferente de si permite ao leitor pensar sobre o que é à medida que conhece - através da história - o que ele não é: trata-se do convívio com o diferente.

De toda maneira, o construir a si mesmo através dos livros mostra que a literatura toca esses jovens de uma maneira singular, forte o suficiente para transformar a eles, os que estão ao seu redor e as suas realidades.

3.2 Ter acesso ao saber

Atualmente a informação corre livremente, para o bem e para o mal, e os livros não escapam disso, ou melhor, os livros contribuem muito para isso, seja o de papel ou aquele presente na tela do celular. Com as transformações das últimas décadas, que trouxeram uma geração de jovens tão diferentes das dos seus pais, ter acesso ao saber através dos livros ainda é uma ótima razão para ler.

Esse acesso quando não são dos livros, são de sites e blogs com fragmentos de livros, ou que saem dessas plataformas para se tornar um livro. O livro como aquele que detém um conhecimento e pode ser acessado ainda é muito valorizado por essa razão.

Com uma juventude tão conectada, a informação na palma da mão – literalmente – o conhecimento não só é necessário, mas exigido para se viver, os livros estão nas telas dos celulares e até possuem formato digital – como Kindle – já para aproxima-los desses jovens. Petit (2008, p. 64) diz que, em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo tão inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informação escrita. Esse mundo inconstante assombra muitos jovens, que recorrem ao conhecimento em tantas plataformas – e nos livros – para não *ficarem para trás*.

3.3 Um outro lugar, um outro tempo

É claro que como uma das razões para ler, não poderia ficar de fora a possibilidade de ser outro alguém, de sonhar, de inventar, de deixar a mente fluir para um outro mundo.

Os livros, mais que qualquer outra arte, dá essa possibilidade a todo aquele que se atreve a se aventurar pelas suas linhas, envolto e conquistado pela literatura, pois segundo Petit (2008, p. 79) “Os livros, e em particular, os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo”.

Outras razões para ler são apresentadas pela autora, mas é perceptível por essas três, que elas estão conectadas, afinal ao mesmo tempo em que um leitor obtém conhecimento, também constrói a si mesmo enquanto viaja para um outro lugar, um outro tempo. Mais que proveitoso, os benefícios da leitura se conectam, indo muito além do esperado ou do que seja possível listar como benefício.

Se essas razões ainda assim não forem suficientes, pode-se dizer que uma razão para ler é simplesmente querer ler, sem nenhuma obrigação. A literatura não possui nenhuma responsabilidade, mas passa a ter um objetivo claro a medida que encontra o leitor corajoso que desbrava suas páginas.

4 Bons mediadores do livro

Já é quase um consenso que para se aprender muito bem determinada coisa, exemplos são necessários, é preciso alguém que ensine de maneira eficaz o que se deseja aprender. Bem, com o livro não é diferente. Para que haja jovens leitores, leitores esses que consigam trilhar seus caminhos de maneira eficaz através da literatura, é preciso bons mediadores.

A mediação pode se dar desde a infância, com os pais, em casa. Pois como aponta Petit (2019), a criança que ouve histórias desde pequena, até mesmo antes da alfabetização, cresce com a familiaridade com o literário, aquela que está cercada de livros, que brinca com eles, que vê mãe e pai lendo, sentirá em algum momento uma genuína curiosidade sobre leitura, podendo se tornar um leitor em potencial.

Não só mães e pais podem desempenhar o papel de mediador literário. Os professores, que passam muito tempo com essas crianças e jovens, podem ser um exemplo de leitor, servir de espelho e instigar em seus alunos a curiosidade pelos livros, pois conhecendo cada aluno como o professor conhece, ele poderá guiá-los ao encontro de obras que mais lhes interessem, e deixar essas obras a cargo de encantar esses jovens (PETIT, 2008).

Além dos pais, outra pessoa da família, talvez até um outro jovem leitor, pela relação de proximidade e identificação, possa indicar livros e ser um bom mediador. Pode ser também o bibliotecário que possui um conhecimento não só de leitor, mas daquele que com tanto tempo entre os livros, os conhece muito bem.

Ainda com essas opções de mediadores, muitos jovens não encontram nenhum, sendo ao mesmo tempo seus próprios mediadores e leitores. Em contextos onde não há um contato de nenhum tipo com a leitura, ela pode ser esquecida ou até não conhecida devido a outras exigências do meio em que esse jovem vive. É o que diz Petit (2019):

Nem todo mundo tem a oportunidade de encontrar a mãe lendo livros, de manipulá-los desde a mais pequena idade. Para quem cresce em um meio pobre, tudo pode até mesmo dissuadir a leitura. Todavia, mesmo neste meio,

existem famílias em que o gosto ávido pela leitura transmitiu-se de uma geração a outra. (PETIT, 2019, p. 157).

O que diz a autora, é que apesar de muitos contextos desfavoráveis à leitura, existem aquelas famílias que a valorizam e desejam que seus filhos tenham contato, que sejam transformados pela literatura, que mudem seus destinos através dos livros.

Visto como bons mediadores são significativos para se ter jovens leitores, além do que seja ler e das razões para quais ler é importante e necessário, a discussão passa a ser sobre como o livro, na era da informação e tecnologia, precisa disputar a atenção do jovem. Num mundo de imediatismos, a leitura pode significar, além de ultrapassada, vagarosa demais para quem está acostumado a tudo rápido com um *click*.

5 O livro na disputa pela atenção dos jovens

O livro precisa disputar pela atenção dos jovens para ajuda-los no processo de ser leitores. No celular estão as redes sociais, os jogos, as plataformas de *streaming* com canais privados; além do computador, do vídeo game, da TV, etc. Nesses tempos de ampla tecnologia o livro disputa atenção com essas outras formas de lazer, mais valorizadas e consideradas mais necessárias.

O livro, no entanto, diferente dessas plataformas e meios de divertimento, oferece mais. Segundo Petit (2008), a leitura assim como a biblioteca podem contribuir no processo de elaboração de uma representação mais completa e complexa desses jovens. Uma identidade mais rica de si mesmos. Esse já um ponto que deixa a leitura na frente na corrida pela atenção e valorização por parte dos jovens.

Se as telas hoje dominam a preferência desses jovens, não é sem razão que aqueles acostumados a ler possuem o rótulo de *nerds*. Se tiverem muitos livros em casa então, são considerados ou estranhos, ou gênios, algumas vezes os dois. Isso porque esses jovens são leitores de livros literários mesmo quando há uma profusão de outras coisas querendo sua atenção, em especial as telas.

6 A literatura mercadológica, os *best sellers* e o polo erudito

Outra questão é muito importante quando se fala de jovens leitores: a literatura de mercado. A maneira como os livros são distribuídos nas livrarias e a presença maciça de obras *best sellers* mostra a força que essa literatura possui. Sendo imediatamente direcionados para esses livros, os jovens que frequentam as livrarias estão mais familiarizados com uma literatura não legitimada (SOUZA, 2015), que é a literatura produzida unicamente com o objetivo de vender.

Seguindo um *scrip* que deseja atrair esses jovens, a literatura de mercado predomina as escolhas dos jovens também por ser *a literatura não escolar*. Tão diferentes das obras já canonizadas, que predominam as salas de aula, as obras de mercado são escolhidas pelos jovens por serem, na opinião de muitos, mais interessantes, instigantes, divertidas e atuais.

Essas obras estão no canto oposto do chamado polo de produção erudita (SOUZA, 2015), que são as obras *aprovadas e indicadas* por estudiosos de literatura, acadêmicos, professores, doutores das Letras. Os livros de mercado tentam, dessa maneira, a provação desse polo para serem valorizados e reconhecidos como a alta literatura.

Das maneiras que essas obras – seus autores e editoras, de maneira mais específica – buscam legitimidade pelo polo erudito estão as instituições nacionais – e até internacionais – de premiação literária, tais como a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Além de eventos literários importantes, que atraem muitos leitores jovens e possuem uma repercussão nacional, como as Bienais do Livro.

Tratando exatamente da FNLIJ, assim como de outras instituições e eventos, tem como objetivo uma aproximação entre a literatura mercadológica, que busca legitimação, e o polo erudito: “(as instituições) têm portanto uma dupla função: ser vitrine para as editoras e seus produtos e fomentar o debate sobre o que seja de qualidade no texto para crianças e jovens. (SOUZA, 2015, p. 55).

Dessa maneira, editoras e autores apresentam suas obras numa tentativa de que sejam reconhecidas pelo polo erudito como importantes, válidas e de qualidade, ao mesmo tempo que dominam as posições de mercado e a preferência dos jovens, porém essa não é a única estratégia, já que ainda há as escolas. É o que diz Ceccantini (2000, p. 22): “Hoje, são os catálogos das editoras, cada vez mais requintados, que invadindo a escola e a casa do professor, dão as cartas no momento da escolha das obras indicadas como leitura para os estudantes”.

Nas escolas, em programas como o PNL D Literário, as editoras fazem um grande trabalho para conquistar pais e professores. Com a necessidade de escolher livros para levar as salas de aula – quando saem da literatura já canonizada – os professores têm a sua disposição uma série de livros muito bem organizados pelas editoras: uma ótima maneira de ser tornar legítima, afinal estará na escola, além de mais conhecida pelo jovem público leitor.

Conclusão

Diante do que foi exposto, fica claro que a relação dos jovens com a leitura é mais complexa e profunda do que parece. É difícil postular uma fórmula para se ter um jovem leitor, afinal fórmulas podem falhar, além de se ter uma geração muito heterogênea, filhos e alunos de uma geração ainda crente num modelo muito homogêneo. Porém algumas coisas são essenciais para se ter um jovem leitor de literatura, proficiente e valorizador.

Para a boa formação de jovens leitores é necessário que se tenha, em conjunto e ao mesmo tempo, bons mediadores, maior divulgação das obras nacionais, em especial as premiadas, boas políticas públicas não só para o incentivo à leitura, mas para o combate à violência e pobreza, bem como de incentivo à leitura para os adultos, possíveis mediadores em potencial: pais, mães, avós, professores, que decididamente influenciam o principal público da literatura juvenil: os jovens.

Dessa maneira, há uma maior possibilidade da literatura conquistar e transformar esses jovens, se sobressaindo aos contextos adversos, impulsionando-os na construção de uma identidade única e significativa, moldando-os numa fase tão complexa como a juventude, ajudando-os a superar os muitos obstáculos que se apresentam, mas que podem ser superados ou ao menos, tirado deles alguma lição ou aprendizado, por serem leitores.

Referências

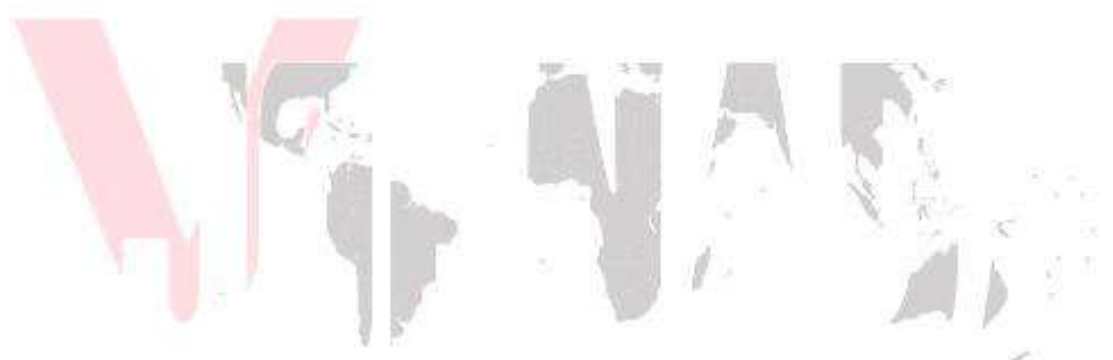
CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*. Tese (Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista. Assis. 2000.

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Ed. 34, 2019.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. *A ficção juvenil brasileira em busca da identidade: a formação do campo e do leitor*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira)) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens




**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 21 - HISTÓRIA EM
QUADRINHOS: ADAPTAÇÃO,
TRADUÇÃO E ANÁLISES **

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A Seca em Quadrinhos: Análise imagética da Tradução Intersemiótica do Sertão Nordestino de Vidas Secas e O Quinze

João Gabriel Carvalho Marcelino¹

RESUMO

Esta pesquisa apresenta discussões sobre a Tradução Intersemiótica do sertão descrito nas obras *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz, em suas respectivas adaptações para histórias em quadrinhos. Para a realização da pesquisa se estabelecem os objetivos específicos: i) Identificar como ocorre a tradução de elementos do sertão nordestino associados a seca da linguagem verbal para a linguagem não verbal; ii) Descrever os elementos do sertão nordestino traduzidos, omitidos ou modificados na tradução intersemiótica; e iii) Discutir as representações visuais do sertão nordestino e suas implicações. Metodologicamente se apresenta um estudo descritivo sobre as obras e suas traduções, ancorado nas teorias da Tradução Intersemiótica (JAKOBSON, 2004 1959; PLAZA, 2013), Teoria da Adaptação (HUTCHEON, 2013), estudos sobre o Sertão (WANDERLEY; MENEZES, 1996) e entre outros. Com a pesquisa é possível observar que as escolhas de elementos visuais atrelados ao sertão realizadas no processo de tradução intersemiótica e adaptação, carregam significados que reforçam ou aprofundam a ideia da seca resultante dos longos períodos de estiagem do Nordeste brasileiro, enfatizando a seca e as dificuldades enfrentadas pelos personagens da narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação; Graciliano Ramos; Rachel de Queiroz.

1 Introdução

Este artigo tem o objetivo de discutir a Tradução Intersemiótica do Sertão Nordestino descrito nas obras *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz, em suas respectivas adaptações para histórias em quadrinhos. A partir das obras de Ramos e Queiroz, é possível observar a relevância do sertão nordestino para as narrativas posicionadas na geração de 30 do Modernismo Brasileiro. Ambas as narrativas possuem o sertão como espaço que orienta a vida das personagens, devido ao baixo índice de chuvas e a vida no campo.

O Quinze (1930) apresenta dois núcleos, o primeiro orientado ao Vaqueiro Vicente e sua prima Conceição, e o segundo à família de retirantes de Chico Bento. A narrativa se passa durante a grande seca de 1915, retratando a viagem do grupo de retirantes do logradouro próximo a Quixadá, até Fortaleza, no Ceará. Enquanto transita entre a viagem dos retirantes e a vida na seca no logradouro, a narrativa ainda mostra a recepção dos retirantes em Fortaleza, assim como os encontros e desencontros, perdas e lutos que a viagem condiciona os retirantes.

Vidas Secas (1938), por sua vez, narra a vida da família de retirantes composta por Fabiano, Sinha Vitória, o Menino mais velho, o Menino mais novo e Baleia no sertão alagoano. A família de retirantes é apresentada em uma narrativa cíclica com narração onisciente, ao longo da narrativa, o leitor observa que o ciclo da seca do sertão nordestino orienta a vida das personagens, definindo quando elas podem

¹ Doutorando em Estudos da Tradução (PPGET/UFSC), Mestre em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFSC), Licenciado em Letras (FASET/UNIRIOS). Joaogabrielcarvalho@hotmail.com

estabelecer-se em um lugar e quando devem sair desse lugar. Assim como a vida no latifúndio e entre outros elementos presentes na caatinga, seja o bioma, a cultura ou a própria sociedade.

A tradução para os quadrinhos de O Quinze utilizada nessa pesquisa foi roteirizada e adaptada para os quadrinhos pelo artista paraibano Shiko, nome artístico de José de Souto Leite, publicado em 2012 pela editora Ática (SHIKO, 2012); e a tradução de Vidas Secas apresentada nesse artigo foi roteirizada por Arnaldo Branco, roteirista e cartunista carioca; e ilustrada por Eloar Guazelli, ilustrador, quadrinista, diretor de arte para animação e *wap-designer* sul-rio-grandense. A obra foi publicada pelo selo Galera da Editora Record em 2015 e encontra-se na sexta edição publicada em 2019 (GUAZELLI; BRANCO, [2015] 2019).

Partindo dessa descrição, escolhe-se, como base teórica, os Estudos da Tradução, através da Tradução Intersemiótica (JAKOBSON, 2004; PLAZA, 2013) para analisar a tradução do verbal para o não verbal. Recorre-se, como suporte teórico, à Teoria da Adaptação (HUTCHEON, 2013), observando a adaptação utilizada para lidar com elementos do sertão nordestino na tradução intersemiótica; e as reflexões sobre o sertão enquanto espaço, cultura e sociedade (WANDERLEY; MENEZES, 1996), entre outros autores. Metodologicamente se apresenta um estudo descritivo sobre as obras e suas traduções (WILLIAMS; CHESTERMAN, 2010), utilizando como *corpus* multimodal recortes textuais de O Quinze (1930) e Vidas Secas (1938) e recortes imagéticos das *Romance gráficos* O Quinze (2012) e Vidas Secas (2019).

Desse modo, estabelece-se os seguintes objetivos específicos: i) Identificar como ocorre a tradução de elementos do sertão nordestino associados a seca da linguagem verbal para a linguagem não verbal; ii) Descrever os elementos do sertão nordestino traduzidos, omitidos ou modificados na tradução intersemiótica; e iii) Discutir as representações visuais do sertão nordestino e suas implicações.

2 Tradução Intersemiótica e Adaptação em Quadrinhos

Diante do objetivo dessa pesquisa, observa-se a Tradução a partir das categorias apontadas por Jakobson (2004[1959]) como Interlingual, Intralingual e Intersemiótica. Tais categorias apontadas pelo autor orientam-se, respectivamente, pela Tradução entre diferentes sistemas linguísticos, em um mesmo sistema linguístico e entre diferentes sistemas semióticos. Nesse sentido, é possível refletir sobre o processo de tradução em diferentes perspectivas, uma vez que não se trata somente de um fenômeno linguístico ou estilístico, mas como transferência de significado entre culturas distintas (PAGANO, 2001).

Nesse sentido, a observação do produto da Tradução Intersemiótica realizada neste trabalho se orienta pelo campo disciplinar dos estudos da Tradução, tendo em vista que Williams e Chesterman (2010) descrevem os Estudos da Tradução como uma área dedicada a descrição, análise e teorização dos processos, produtos e contextos da tradução, possibilitando refletir ainda sobre os envolvidos nesse processo. A tradução observada, intersemiótica entre texto e *Romance gráfico*, é constituída de aspectos culturais e linguísticos que carregam significados particulares ao contexto de produção e que são transferidos em um processo criativo do verbal para o verbo-visual.

O processo de transferência de significado da tradução intersemiótica, entre diferentes sistemas de signos, também chamada de transmutação (JAKOBSON, 2004[1959]) é também considerado o mais abstrato (OUSTINOFF, 2013), uma vez que a distância entre a intersemiótica e a interlingual é, aparentemente, visível. Entretanto quando se verifica a dimensão intersemiótica, ao considerar a semiótica, a própria palavra escrita é formada por significantes visuais que podem ser traduzidos em significantes auditivos, assim como em significantes gestuais nas línguas de sinais e táteis no braille (OUSTINOFF, 2013).

Peirce (2005, p. 40) considera que “Todo signo é, em sua origem, ou uma imagem da ideia significada, ou uma reminiscência de alguma ocorrência individual, pessoa ou coisa, ligada a seu significado, ou é uma metáfora”, tal percepção orienta a compreensão de que a relação entre Signo, Significado e Significante apontada por Saussure (2006) corresponde, em certo nível, a uma tradução em que o signo é decomposto entre o material (significante, objeto material do signo) e o conceitual (significado, abstrato).

Peirce (2005) aponta, ainda, a tríade composta por Ícone, que corresponde ao objeto material; Índice, que caracteriza uma relação com o objeto material estabelecendo pontes entre ícone e símbolo; e Símbolo, que é uma descrição que significa o objeto associado a aquele símbolo, como as palavras em relação ao objeto (PEIRCE, 2005; PIGNATARI, 2004; PLAZA, 2013). Nesse sentido, observa-se nesta pesquisa a transposição da linguagem simbólica da literatura para uma linguagem icônica do Romance gráfico de elementos do sertão através da tradução intersemiótica.

O que é transposto entre os sistemas semióticos no processo de tradução intersemiótica é o significado do signo, sendo a tradução um processo de significação que se inicia quando o tradutor experiencia o signo, gera um sentido e o transpõe para outro sistema linguístico ou semiótico (JEHA, 2004). Ao realizar essa tradução, o processo requer que o tradutor realize escolhas sobre quais elementos serão transpostos, suprimidos ou evidenciados (LIMA, 2011).

Tendo em vista que, assim como a literatura não é estática (BRITTO, 2016), a transposição não é estática, então cada tradutor, enquanto leitor, interpreta o texto para traduzi-lo de uma forma diferente. Desse modo, considera-se a tradução intersemiótica como pensamento em signos, intercurso de sentidos e transcrição de formas (PLAZA, 2013) essa transcrição de formas permite que os textos sejam recriados em diferentes formas, incluindo as *Romance gráficos* observadas nessa pesquisa.

Diante das possibilidades da tradução intersemiótica, Oustinoff (2011) evidencia que a transcodificação entre diferentes sistemas de signos permite diferentes transposições. Essas transposições podem ocorrer em diferentes formatos e modalidades, como do verbal ao verbo-visual e ao audiovisual, por exemplo. Nesse sentido, a Adaptação possibilita realizar transposições de obras, recriar e reinterpretar obras através da apropriação ou recriação ou até mesmo expandir um texto através do engajamento intertextual (HUTCHEON, 2013). A modalidade de adaptação enquanto transposição declarada de obras entre diferentes mídias posiciona as traduções intersemióticas de *Vidas Secas* e *O Quinze* para as respectivas *Romance gráficos*, também na esfera da adaptação.

Na seção a seguir, apresentam-se reflexões sobre o sertão nordestino na literatura, considerando o contexto de produção de *Vidas Secas* e *O Quinze* enquanto parte do movimento Modernista, bem como na constituição da literatura regionalista brasileira.

3 O Sertão Nordestino na Literatura

Ao refletir sobre a Tradução intersemiótica do sertão nordestino nas obras *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, torna-se necessário refletir sobre a construção do sertão nordestino nas obras do autor alagoano e da autora cearense. Nesse sentido, uma breve reflexão sobre o contexto em que as obras foram produzidas, considerando o Modernismo brasileiro através da Geração de 30, contempla a constituição de aspectos importantes das narrativas.

O Movimento Modernista em 1930 foi marcado pela exploração das vivências sofridas e lúcidas das tensões materiais e morais experienciadas pelos grupos em que o indivíduo vive (BOSI, 2017). Caracterização que evidencia, na literatura do período, uma tendência adotada por tratar do realismo bruto que, no processo narrativo, analisa, agride e protesta sobre as vivências e experiências das personagens inseridas em um ambiente de condições insalubres que orientam o destino pela necessidade e pela insatisfação. Neste espaço, Graciliano Ramos recorre, para compor seu realismo bruto, à linguagem oral, aos brasileirismos e aos regionalismos lexicais e sintáticos (BOSI, 2017) para constituir a narrativa que se passa no Nordeste, retratando as agruras da seca na Catinga, grafada com um 'a' apenas, descrevendo elementos do ambiente e do ciclo da seca. Isso permitiu ao autor ser sucinto e econômico, e construir personagens silenciados pelo analfabetismo e com dificuldade para articular os próprios pensamentos (CÂNDIDO, 2012).

A oposição da família de retirantes ao ciclo da seca e a ideia de morte iminente pela permanência onde não há chuva, revela o instinto de sobrevivência que torna o sertanejo resistente à natureza e as pressões sociais do latifúndio, evidenciando seu mal-estar permanente, característica marcada nos romances de tensão crítica (BOSI, 2017). Isso permitiu ao autor descrever o sertão alagoano de maneira detalhada, nomeando espécies oriundas da caatinga, descrevendo o ciclo da seca, os sinais que indicam a chuva e a estiagem, assim como a desigualdade.

Rachel de Queiroz constitui em *O quinze* um texto em prosa marcado por ser enxuto e vivo, construindo uma narrativa social do Nordeste, formado por períodos breves e ligados às descrições dos atos e acontecimentos (BOSI, 2017). Devido a essa natureza, as descrições do ambiente narrando a seca de 1915 encaminha o leitor por dois núcleos que mostram o enfrentamento da seca pelo Vaqueiro, pela família de retirantes liderada por Chico Bento e pela professora Conceição. Nesse sentido, a obra da autora apresenta o ciclo da seca em que pessoas e animais perdem-se pelo caminho, em que a fome e a morte caminham lado a lado, e em que os retirantes são agrupados na capital para viver de ração, quase como bichos.

A ambientação das narrativas no sertão brasileiro possibilita que as obras descrevam o ambiente evidenciando a intrínseca relação do homem com o meio (ALMEIDA, 2008). Essa descrição do meio evidencia a percepção do nordeste e do sertão, dos elementos característicos desse ambiente e da construção das narrativas, características que no processo de Tradução intersemiótica do verbal para o verbo-visual podem ser evidenciadas ou apagadas. Tendo em vista que a relação da humanidade com o meio ambiente é de uma totalidade inseparável (WANDERLEY, MENEZES, 1997)². Relação que vai além das características físicas, químicas e biológicas, constituindo também aspectos culturais, sociais. Portanto, o Sertão envolve a consideração desse espaço observando, entre outros elementos:

a **Natureza**, como cenário onde se desenvolvem as ações humanas, composta dos elementos água (rios, mar, chuva, vereda etc.); fogo (sol, calor, chama etc.); ar (nuvens, redemoinhos, ventanias, pancada de vento, vento encanado etc.); levam-se em conta, ainda, as referências à flora, à fauna e à natureza construída (estradas, campos de cultivo, casas, açudes, cacimbas etc.) (WANDERLEY, MENEZES, 1997, p. 13-14, grifo das autoras).

A Natureza, que é constituída de elementos característicos do sertão influencia a percepção do meio além do caráter geográfico, os elementos descritos pelas autoras, assim como a fauna e a flora, são elementos fundamentais da percepção do ambiente. A caatinga é marcada como um bioma particular, que existe exclusivamente no Brasil, e é adaptado aos longos períodos de estiagem. A vegetação nos períodos de seca encontra-se em estado de dormência e podem confundir quem não conhece com um estado de morte. Essa percepção pode reforçar estereótipos e perpetuar percepções errôneas do sertão nordestino, reforçando ideias de miséria, seca e aridez.

O enfoque na natureza neste trabalho orienta, na seção a seguir, a reflexão da constituição visual da tradução de *Vidas Secas* e *O Quinze* para os *Romances gráficos* homônimos, observando como ocorre a tradução intersemiótica de elementos do sertão nordestino associados a seca do verbal para o não verbal.

4 Análise imagética da Tradução Intersemiótica do sertão nordestino de *Vidas Secas* e *O Quinze*

Diante do exposto, a discussão acerca da transposição dos elementos do sertão presentes nas narrativas de *O Quinze* e *Vidas Secas*, pode ser iniciada pela apresentação das capas das *Romance gráficos*, uma vez que os paratextos que acompanham o texto podem se apresentar de maneira verbal ou não verbal (GENETTE, 2009). Nesse sentido, as capas apresentam elementos que são presentes na narrativa ou o próprio estilo adotado na tradução intersemiótica do verbal para o não verbal:

Quadro 1: Capas das *Romance gráficos*

O Quinze	Vidas Secas
----------	-------------

² É válido explicitar que, apesar de publicado em 1997, o texto das professoras Eugênia Menezes e Vernaide Wanderley apresenta reflexões pertinentes sobre o Sertão Brasileiro e sobre a percepção do meio ambiente em narrativas que se passam nessa região brasileira.



O primeiro contato com a tradução intersemiótica das narrativas evidencia as escolhas de estilo para as ilustrações das narrativas. Escolhas estas que se orientam pela reconstituição no não verbal dos estilos dos autores, em *O Quinze*, o estilo adotado é mais detalhado, assim como as descrições da obra que trazem à tona elementos que caracterizam a miséria enfrentada pelas personagens da obra. Nas cores apresentadas na capa de *O Quinze* predominam as tonalidades quentes, reforçando a ideia da seca narrada. Em *Vidas Secas*, assim como na obra e no estilo de Graciliano Ramos, a capa revela que o estilo adotado é seco, objetivo e simples, com uma paleta de cores composta de cores mais terrosas, no espectro de vermelho, branco, preto e marrom.

Observando *O Quinze*, encontra-se um texto que apresenta curtas descrições em relação as intervenções das personagens, nesse sentido, as descrições mais breves do espaço do sertão cearense são apresentadas relacionadas as ações. Apresenta-se no Quadro 2 um fragmento da narrativa que descreve o sertão encarado por Vicente:

Quadro 2: Descrição do espaço em *O Quinze* e Tradução Intersemiótica

Sacudido pela estrada larga do quartau, seguiu rápido, o peito entreaberto na blusa, todo vermelho e tostado do sol, que lá no céu, sozinho rutilante, espalhava sobre a terra cinzenta e seca uma luz que era quase como fogo. (QUEIROZ, 2020, p.22)

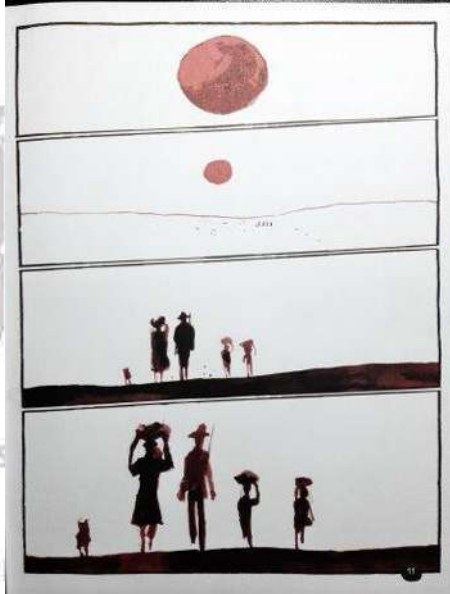


(SHIKO, 2012, p. 11)

No recorte apresentado, ao transpor o texto do verbal para o verbo-visual, a recriação ocorre recorrendo à multimodalidade (KRESS, 2000, 2010), uma vez que no espaço dos quadrinhos, a construção visual associa diferentes elementos para traduzir a descrição da autora. Na cena sobreposta à descrição, observa-se que a transcrição de fragmentos da descrição auxilia a construção da cena, ao mesmo tempo em que as cores adotadas na construção visual da cena, reforçam a ideia de calor e seca.

Voltando o olhar para a apresentação de *Vidas Secas*, apresenta-se no quadro 3 a introdução do capítulo *Mudança*, primeiro dos 13 capítulos da obra de Graciliano Ramos. O início da narrativa descreve o espaço em que a família de retirantes se encontra, evidenciando elementos que constituem o bioma, assim como o caráter geográfico e biológico que compõem a natureza:

Quadro 3: Introdução do Capítulo *Mudança* de *Vidas Secas*

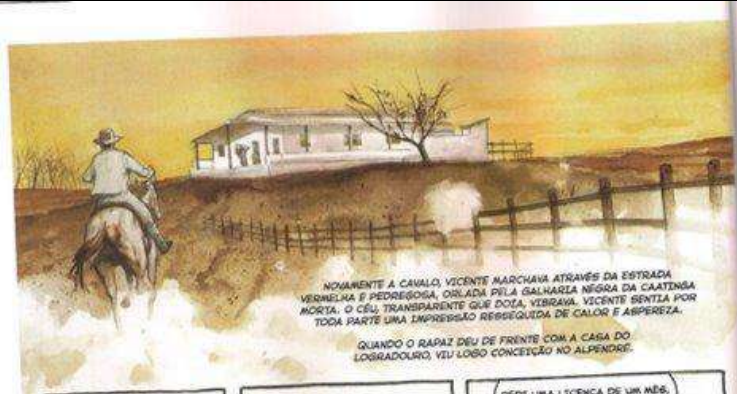
<p>Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. (RAMOS, 2018, p. 9)</p>	 <p>(GUAZZELLI, BRANCO, 2019, p. 11)</p>
--	---

Na transposição do texto para o imagético um grau de apagamento da descrição do sertão apresentado na narrativa. A omissão, em certo nível, destrói as redes de significado adjacentes (BERMAN, 2013), tendo em vista que a natureza formada pelos elementos da biota e do espaço físico da caatinga são omitidos para construir uma imagem desértica. Reforçando o estereótipo de que a caatinga é um ambiente vazio e improdutivo, apagando a vegetação adaptada aos longos períodos de estiagem. Também se nota, na construção visual, a simplificação das cores e dos detalhes, assim como a omissão dos textos que não são usados como recurso de suporte para a construção da narrativa verbo-visual.

Diante da construção de elementos do sertão, enquanto espaço de natureza originada na biota e com intervenção humana, no quadro 4 apresenta-se a tradução da passagem que descreve o espaço percorrido por Vicente:

Quadro 4: Espaço de natureza construída em *O Quinze*

Novamente a cavalo no pedrês, Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa, orlada pela galharia negra da caatinga morta. [...] O céu, transparente que doía, vibrava, tremendo feito uma gaze repuxada. (QUEIROZ, 2020, p. 23)



(SHIKO, 2012, p. 12)

A cena descrita em O Quinze apresenta a descrição da mistura de elementos que compõem a paisagem do Logradouro em que a narrativa se passa. A combinação de texto e imagem apresenta a natureza composta de elementos associados ao calor, à flora adaptada a estiagem, bem como os elementos da natureza construída (WANDERLEY, MENEZES, 1997). Elementos que indicam a intervenção humana no espaço e que existem paralelamente aos elementos naturais do sertão.

Em Vidas Secas, as menções a natureza construída não são tão recorrentes em relação ao bioma. Na abertura do capítulo “Soldado Amarelo”, apresentada no quadro 5, há a descrição do espaço em que Fabiano se encontra, bem como da busca que ele realizava até o encontro com o Soldado Amarelo:

Quadro 5: Generalização em O Soldado Amarelo

Fabiano meteu-se na vereda que ia desembocar na lagoa seca, torrada, coberta de catingueiras e capões de mato. Ia pesado, o alo cheio a tiracolo, muitos látegos e chocalhos pendurados num braço. O facão batia nos tocos. Espiava o chão como de costume, decifrando rastros. Conheceu os da égua ruça e da cria, marcas de cascos grandes e pequenos. A égua ruça, com certeza. Deixara pêlos brancos num tronco de angico. Urinara na areia e o mijo desmanchara as pegadas, o que não aconteceria se se tratasse de um cavalo (RAMOS, 2018, p. 101)



(GUAZZELLI, BRANCO, 2019, p. 84)

Transcrição do texto dos quadrinhos

Espiava o chão como de costume, decifrando rastros. Conheceu os da égua ruça e da cria, marcas de cascos grandes e pequenos.

Deteve-se percebendo rumor de garranchos. [...]

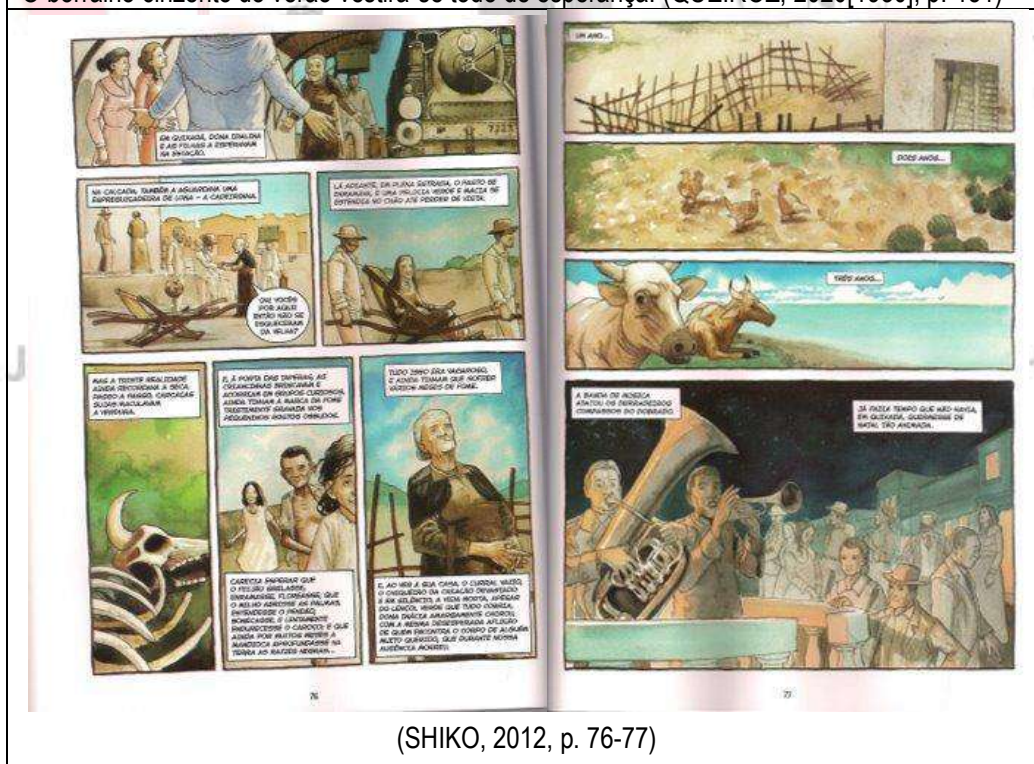
A princípio o vaqueiro não compreendeu nada. Viu apenas que estava ali um inimigo. (GUAZZELLI, BRANCO, 2019, p. 84)

O processo de tradução intersemiótica evidenciado no quadro de transpor o texto para os quadrinhos mostra, ao mesmo tempo, o processo de Adaptação enquanto arte cirúrgica (HUTCHEON, 2013). Esse tipo de arte evidencia as escolhas realizadas que podem omitir ou evidenciar elementos, enquanto no texto de partida as descrições do ambiente são recorrentes, na tradução e adaptação o bioma é generalizado, quase apagado, evidenciando mais as interações das personagens em paralelo com o texto.

Em última análise, é importante voltar o olhar para as representações do inverno nas narrativas, uma vez que apesar de as narrativas apresentarem o sertão e o ciclo da seca, essa região não se resume à seca. Desse modo, as narrativas também apresentam o inverno tão esperado pelas personagens:

Quadro 6: O inverno em O Quinze

Lá adiante, em plena estrada, o pasto se enramava, e uma pelúcia verde, verde e macia, se estendia no chão até perder de vista. A Caatinga despontava toda em grelos verdes; paus esverdeados, dum sujo tom de azinhave líquido, onde as folhas verdes das pacaviras emergiam, e boiavam os verdes círculos de agupapé, enchiam os barreiros que marginavam os caminhos. Insetos cor de folha – esperanças – saltavam sobre a rama. E tudo era verde, e até no céu, periquitos verdes esvoaçavam gritando. O borralho cinzento do verão vestira-se todo de esperança. (QUEIROZ, 2020[1930], p. 151)



(SHIKO, 2012, p. 76-77)

Diante da passagem apresentada no quadro 6, é evidenciada a transição de cores entre a as cores quentes presentes nos recortes apresentados anteriormente, que tonalizam de amarelo e laranja o céu durante a seca, para o azul e o verde com a chegada da chuva. Em paralelo às cores, a descrição presente no texto de partida é apresentada de maneira complementar à arte. Bem como a transição da incerteza, da

morte representada pela carcaça do gado morto, e das dificuldades da seca são, pouco a pouco, substituídas pelo verde associado a esperança e a renovação.

Por outro lado, a representação do inverno em *Vidas Secas* mostra outras possibilidades de escolha para a representação visual do período chuvoso que encerra a estiagem. Desse modo, apresenta-se no quadro 7 a abertura do capítulo “Inverno”:

Quadro 7: Inverno em *Vidas Secas*

Fabiano estava de bom humor. Dias antes a enchente havia coberto as marcas postas no fim da terra de aluvião, alcançava as catingueiras, que deviam estar submersas. (RAMOS, 2018, p. 117)



(GUAZZELLI, BRANCO, 2019, p.50)

Diferente do representado no restante da obra, em que os tons terrosos e avermelhados predominam na construção visual da narrativa, o inverno é representado através da escolha monocromática de cores no par preto-branco. A escolha de cores remete, em certo nível, à oposição entre cores quentes (associadas ao verão e à seca) e cores frias (associadas ao inverno e à chuva), constituindo uma oposição visual que não destoia do estilo adotado na construção estética do Romance gráfico.

Diante das representações visuais do sertão nordestino observadas, é possível refletir sobre as possíveis implicações. Nesse sentido é importante pontuar que ao falar do Sertão, é necessário considerar que:

“Enquanto território, ele possui dimensões espaciais de tamanho, limites, forma, movimento, localização relativa e absoluta, população, aglomerações urbanas, ocupações rurais, acidentes geográficos. Porém, o sertão não se restringe ao território concreto, porque as pessoas estabelecem laços íntimos com a terra, sentem-se pertencentes a esse determinado espaço.” (WANDERLEY, MENEZES, p. 30)

Muito além da dimensão espacial, o sertão demarca a relação de um povo com o espaço-ambiente, bem como as relações interpessoais e culturais com a construção de uma identidade. Ao observar como esses elementos são transpostos da linguagem verbal para a verbo-visual, é possível notar como a construção textual do sertão é pensada no processo de tradução, bem como o que é considerado importante para ser evidenciado no contexto de chegada. Desse modo, as representações podem tanto

apresentar o sertão enquanto esse espaço ao qual o sertanejo se sente conectado e adaptado as condições enfrentadas, mesmo que adversas; quanto pode reforçar estereótipos associados ao sertão.

5 Considerações Finais

O Quinze e Vidas Secas apresentam para o leitor a vida do sertanejo que enfrenta as agruras da seca apresentadas através da literatura. As transposições das narrativas para o espaço verbo-visual do Romance gráfico possibilitam observar desde o processo de Tradução Intersemiótica, até as relações que constituem o sertão enquanto espaço, sociedade e povo.

Nesse sentido, a discussão sobre a tradução de elementos do sertão nordestino associados a seca entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal permite reconhecer as escolhas realizadas para a constituição visual dos romances gráficos estudados. Tornando possível evidenciar as escolhas desde as cores até os elementos visuais que constituem os quadros apresentados.

Diante das escolhas identificadas, a descrição dos elementos do sertão nordestino nas narrativas apresenta desde as interações entre as personagens com o meio, bem como a própria descrição dos elementos que formam o ambiente. Desse modo, a observação dos elementos traduzidos, omitidos ou modificados na tradução intersemiótica tornou possível refletir sobre as mudanças identificadas e o que elas representam em relação ao sertão. Ao discutir as representações visuais do sertão nordestino e suas implicações é possível refletir sobre como as escolhas realizadas representam o sertão e se esses apagamentos, em algum nível, reforçam estereótipos sobre o sertão.

Ainda, é válido apontar que as obras estudadas permitem outras observações, sejam pelo viés da tradução intersemiótica e adaptação, observando o processo *per se*, bem como a análise semiótica da construção visual. Assim como outras possibilidades que podem surgir com diferentes olhares, uma vez que as obras não se esgotam.

Por fim, buscou-se mostrar que a Tradução Intersemiótica é um campo interdisciplinar que, quando associado a Teoria da Adaptação possibilita a problematização dos diferentes produtos da tradução intersemiótica da literatura e suas representações, pensando no texto e cultura de partida e no contexto e cultura de chegada.

Referências

- ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Homem, Animal e Espaço numa visão ecocrítica, em Graciliano Ramos e Miguel Torga. In: ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de (Orgs.). *Espaço Interdisciplinar: Literatura, Meio Ambiente e Relações Sociais*. Recife: Baraúna, 2008a, p. 125-157.
- BERMAN, Antoine. Tradução Etnocêntrica e Tradução Hipertextual. In: _____. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. 2. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013, p. 37-66.
- BOSI, Alfredo. Tendências Contemporâneas. In: *História Concisa da Literatura Brasileira*. 52 ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

- BRITTO, Paulo Henriques. *A Tradução Literária*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CÂNDIDO, Antônio. *Ficção e Confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da Adaptação*. 2. Ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.
- JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of Translation. In: VENUTI, Lawrence. *The Translation studies reader*. New York: Routledge, 2004, p. 113-118.
- JEHA, Julio. Veja o livro e leia o filme: a tradução intersemiótica. *Todas as Letras* (São Paulo. Impresso), São Paulo, v. 6, n.6, p. 123-129, 2004.
- KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 179-200.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- LIMA, Grasiela Lourenzon de. *Literatura Comparada e Tradução Intersemiótica: o tema da violência urbana em O Matador e O homem do ano*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Linguística, Letras e Artes, Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das missões, Frederico Westphalen, 2011.
- PAGANO, Adriana Silvino. As pesquisas historiográficas em tradução. In: PAGANO, Adriana Silvina (org.). *Metodologias de Pesquisa em Tradução*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica & Literatura*. 6. ed. Cotia: Ateliê editorial, 2004
- PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PLAZA, Júlio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. 113 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.
- QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. Roteiro e arte Shiko. São Paulo: Ática, 2012
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 139 ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas: Romance gráfico*. Adaptação Arnaldo Branco; Ilustração Eloar Guazelli. 6 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2019.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- WANDERLEY, Vernaide; MENEZES, Eugênia. *Viagem ao Sertão Brasileiro: leitura geo-sócio-antropológica de Ariano Suassuna*, Euclides da Cunha, Guimarães Rosa. Recife: CEPE/FUNDARPE, 1997.
- WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. *The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester, UK & Kinderhook: St. Jerome Publishing, 2010.

O jornalismo em quadrinhos como lugar de memória

Laura Sanábio Freesz Rezende¹

Pedro Augusto Silva Miranda²

RESUMO

As histórias em quadrinhos sempre estiveram presentes na comunicação, seja na forma de tiras, gibis, charges ou, mais recentemente, nas reportagens em quadrinhos. O jornalismo em quadrinhos vem ganhando força, tanto no cenário comunicacional como no quadrinístico e, por isso, merece atenção nos estudos da área. A maioria das reportagens em quadrinhos feitas até hoje é relacionada a temáticas de guerra e conflito (PAIM, 2011). Nesse artigo, o foco será dado ao potencial dos quadrinhos na construção da memória e no respeito ao sofrimento de vítima de situações traumáticas. Para tratar desse tema, abordamos estudos sobre biografia (LEJEUNE, 2008) e autobiografia (FIGUEIREDO, 2009) no jornalismo e nos quadrinhos. Através de conceitos relacionados ao testemunho (BARBOSA, 2018) e à memória (SARLO, 2007), buscamos compreender de que maneira o jornalismo em quadrinhos se apropria da linguagem do quadrinho documental para registrar a história e preservar a memória das testemunhas. Como resultado, concluímos que a linguagem quadrinística permite que o jornalismo conte histórias de conflitos de forma ética, permitindo que a vítima tenha um espaço de fala sem perder seu direito ao anonimato.

PALAVRAS-CHAVE: jornalismo em quadrinhos; história em quadrinhos; memória; testemunho.

1 Introdução

A terminologia “jornalismo em quadrinhos”, abreviada como JQ ou JHQ, é recente. Apesar de as técnicas de construção do gênero já serem utilizadas há anos, nomenclatura “Jornalismo em quadrinhos” foi utilizada pela primeira vez apenas 1993, com a publicação de *Palestina*, do jornalista maltês Joe Sacco (Fig.1). O gênero encontra apoio em áreas como literatura e cinema, mas, além de se preocupar com a forma de produção da notícia, leva em consideração um fator especial, que é o compromisso ético jornalístico.

Fig. 1: Trecho de *Palestina*, de Joe Sacco.

¹ Mestra em Comunicação e Sociedade pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do grupo de pesquisa Narrativas Midiáticas e Dialogias (CNPq/UFJF). E-mail: laura.sanabio@gmail.com.

² Doutorando no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista de pós-graduação UFJF (PBPG/PROPP/UFJF). Integrante do grupo de pesquisa “Narrativas Midiáticas e Dialogias” (CNPq/UFJF). E-mail: miranda.pedrosilva@gmail.com.



Fonte: Reprodução Amazon³

Na última década, ficou evidente um aumento das publicações de jornalismo em quadrinhos no Brasil, sendo a maioria delas relacionadas a temáticas de conflito e guerra (PAIM, 2011). Esse crescimento se deve a vários fatores, como a rápida evolução da internet, a possibilidade de veiculação de matérias em veículos independentes e a possibilidade de contar histórias preservando as identidades dos entrevistados.

As reportagens em quadrinhos trazem um material muito rico esteticamente e linguisticamente, mas, neste artigo, a ênfase será dada à linguagem e seus desdobramentos. O objetivo deste trabalho é examinar as estratégias utilizadas no jornalismo em quadrinhos na construção da memória de vítimas de situações traumáticas. Para embasar essa análise, optou-se por utilizar como exemplos matérias de acesso online, gratuito e irrestrito.

Durante a pesquisa foram levantadas as seguintes questões: Como se organizam as estratégias narrativas para fazer denúncias e preservar a memória dos entrevistados? Como os discursos das testemunhas são construídos? Qual é o papel na internet na disseminação desses materiais?

Visando responder a esses questionamentos, a pesquisa parte da hipótese de que as narrativas híbridas ganham espaço no jornalismo em quadrinhos ao se apropriarem de aspectos da convergência midiática e ao explorarem a internet como um espaço de publicação. Em relação à memória e à representação dos atores, é levantada a hipótese de que eles são apresentados como vítimas de diversas opressões.

³ Disponível em: <<https://www.amazon.com/Palestine-Joe-Sacco-ebook/dp/B08Q8QQL9C>>. Acesso em: 13/10/2021.

Como suporte teórico, utilizamos referências de pesquisas do “Observatório de Histórias em Quadrinhos”, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Buscando compreender de que maneira o JQ se apropria da linguagem do quadrinho documental para preservar a memória e registrar a história, serão abordados conceitos relacionados ao testemunho, trazidos pelas pesquisas de Marialva Barbosa (2017) e de Beatriz Sarlo (2007).

2 A internet como instrumento de construção da memória

As histórias em quadrinhos podem ser divididas em categorias, de acordo como a forma de abordagem dos fatos. Os quadrinhos histórico-documentais, por exemplo, são baseados na montagem sequencial dos elementos históricos visuais, como documentos e fotografias, com um caráter estritamente historiográfico, semelhante ao cinema de não-ficção. Enquanto isso, a *graphic novel*, ou romance gráfico, é uma história mais longa e elaborada, semelhante às obras literárias em prosa, com o predomínio de diálogo e de elementos visuais. Esse estilo de narrativa sequencial foi desenvolvido por Will Eisner no final da década de 1970 (NECO, 2009), e seu conteúdo explora as dificuldades do cotidiano.

A categorização fechada dessas divisões é um fator limitante nos estudos dos quadrinhos e, por isso, não é nossa intenção fazê-lo nesse artigo. Entretanto, para falarmos da construção da memória no jornalismo em quadrinhos, é importante entender que existem diferentes abordagens em relação aos fatos.

Com o avanço da tecnologia, os meios de comunicação passaram a possibilitar novas formas de leitura e, conseqüentemente, outras maneiras de contar histórias. Dentre os produtos que podemos destacar nessa mudança de narrativa, podemos citar as *webcomics*, que são quadrinhos pensados e feitos para serem veiculados na internet (JENKINS, 2009). De forma hipermediática ou multimidiática, essas produções buscar mostrar histórias de não ficção através de uma narrativa mais detalhada e interativa.

A popularização da internet potencializou a difusão das informações. A facilidade de publicação e a redução dos custos de produção foram fatores essenciais para auxiliar na veiculação das reportagens em quadrinhos. A impressão dos materiais, principalmente os coloridos, ainda é cara, e a distribuição é feita de forma gradual. A internet permite que os quadrinhos possam ser acessados assim que postados, abrindo a possibilidade para atingir um público maior. Além disso, ainda é possível que haja uma redistribuição de conteúdo em plataformas, por meio de compartilhamentos.

Essas novas oportunidades de acesso foram acompanhadas por mudanças na forma de produção das matérias. Não foi a primeira vez que o jornalismo passou por alterações em seu formato, mas com a internet as transformações aconteceram de maneira mais acelerada.

Com o surgimento de novas mídias, repensa-se as técnicas para explorar mais a expressividade típica de cada veículo midiático. Foi assim com o rádiojornalismo, com o telejornalismo e o webjornalismo. O primeiro acrescentou o ao vivo, a voz, inflexão e o timbre do entrevistado, técnicas de sonoplastia, entre outras singularidades. No segundo caso, a imagem em movimento é a vedete, trazendo maior impressão de realidade, o off que acrescenta informações enquanto imagens ilustrativas passam ao fundo, surgindo, também, a possibilidade de animações e dramatizações visuais para o melhor entendimento de fatos pelo público. Já no terceiro, a possibilidade de uso de textos, vídeos, sons, imagens e sua dinamicidade inerente – com links e hiperlinks para mais informações – também colaboram para a reformulação do fazer jornalístico (SILVA, V. 2012. p. 09).

Com os formatos da internet, o texto jornalístico passou a dar um destaque ainda maior para a linguagem. Isso abriu caminho para que novos gêneros pudessem emergir, como é o caso do próprio jornalismo em quadrinhos.

As transformações que o jornalismo sofreu não implicaram apenas na apresentação do seu texto noticioso, mas, a partir disso, começaram a aparecer novos gêneros, ou seja, novas formas que o jornalista busca para se expressar, definidos no estilo, na língua, na utilização de novos recursos que ajudam no relato da informação. (MEDEIROS; GOMES, 2012. p. 03).

Medeiros e Gomes (2012, p. 03) ainda afirmam que jornalismo web tem a oportunidade de tornar-se mais atrativo, assumindo “expressão própria pela obrigação de tornar a leitura interessante e motivadora”. Essa ideia é corroborada pelo jornalismo em quadrinhos, que consegue dar rostos aos entrevistados sem expor suas imagens, possibilitando a inclusão de relatos de vítimas de forma mais segura, sem perder sua subjetividade. A jornalista e quadrinista Helô D’Ângelo, no documentário “Jornalismo em quadrinhos” (2018), comenta sobre como a possibilidade de reconstrução de cenas na web torna-se aliada na busca por preencher lacunas deixadas pelo jornalismo tradicional:

Como mídia, o jornalismo em quadrinhos pode trazer coisas muito bacanas. Você pode retratar lugares que você não conseguiria retratar em vídeo ou em texto, por mais que você fizesse um texto muito descritivo ou fizesse um vídeo bem bacana. Por exemplo, se eu quisesse fazer uma reportagem sobre a realidade das mulheres encarceradas, eu provavelmente não poderia filmar a cela delas, mas a partir da descrição delas da cela poderia criar uma imagem em quadrinhos que seria bem bacana, né? O leitor conseguiria entender, conseguiria mergulhar mais na realidade dessas mulheres. E tem vários outros exemplos. Acho que o quadrinho junta o que há de melhor no texto e o que há

de melhor na imagem para criar uma narrativa que agrega muito. (Depoimento de Helô D'Ángelo para o Documentário de Jornalismo em Quadrinhos 2min44s)

Ao potencializar o acesso rápido a essas imagens, o jornalismo em quadrinhos consegue dar destaque à representação de temáticas delicadas, como narrativas de guerras e de conflitos. O gênero ainda viabiliza a produção mais aprofundada de entrevistas, perfis e reportagens de denúncia, contribuindo para a construção da memória das vítimas e dos próprios jornalistas.

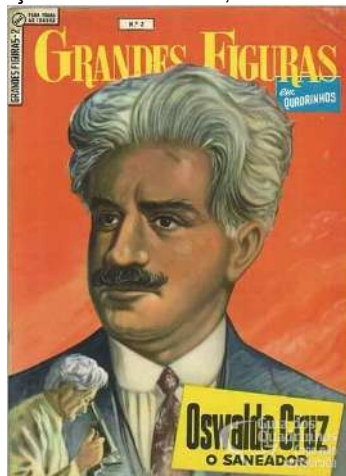
3 A representação dos sujeitos – biografia, autobiografia e autoficção

No jornalismo em quadrinhos, é comum que o repórter seja incluído na história. A narração em primeira pessoa dá mais detalhes dos acontecimentos e inclui as impressões do próprio jornalista. Essa função de narrador-testemunha se desenvolveu ainda mais com os avanços da internet e com o incentivo à divulgação dos bastidores. Entretanto, essa técnica de narração já é uma herança antiga do jornalismo tradicional.

Juscelino Neco, em “História e evolução do gênero biográfico nos quadrinhos” (2016, p. 49), afirma que “limitando-nos a publicações impressas veiculadas depois da consolidação das histórias em quadrinhos como mídia e indústria, podemos apontar a década de 1930 como um possível horizonte para a sedimentação da biografia como um gênero”.

Nos anos de 1940 e 1950, as narrativas biográficas se misturavam com outros gêneros populares, especialmente os norte-americanos, como gângster e faroeste. No Brasil, as biografias passaram a ficar mais populares em 1957, com a publicação da série “Grandes figuras em quadrinhos” (Fig.2), que contou com edições sobre Monteiro Lobato, Tiradentes e Duque de Caxias (NECO, 2016). Os quadrinhos biográficos bibliográficos da época buscavam mostrar a vida política dos personagens, com o objetivo de mostrar exemplos de honra e moral (NECO, 2016). Naquele momento, foi desenvolvido um regime de historicidade que visava reproduzir modelos que deveriam ser perpetuados.

Fig.2: Capa da edição de Oswaldo Cruz, na série “Grandes figuras e quadrinhos”.



Fonte: reprodução Guia dos Quadrinhos⁴.

Na década de 1980, as matérias passaram a mostrar, além da abordagem heroica, o lado pessoal dos personagens. O foco foi dado a pessoas comuns em situações excepcionais, trazendo inovações jornalísticas quanto ao formato, ao conteúdo e às temáticas das reportagens.

Biografias heroicas, modais e hermenêuticas continuam a coexistir e, a partir da consolidação da não ficção como um filão do mercado editorial, tendem a ser tornar cada vez mais comuns. Existe, ainda, um outro tipo de biografia em quadrinhos que se utiliza livremente de personagens reais para construir suas narrativas. Elas se assemelham às cinebiografias e biografias romanceadas, mais preocupadas com uma estrutura dramática consistente do que propriamente a realidade dos fatos. Nessa categoria, destacam-se obras de grande potencial narrativo e visual, que abandonam a realidade história e a veracidade do “pacto biográfico” (DOSSE, 2008, p.67)

Além das biografias, as autobiografias também são muito relevantes no jornalismo em quadrinhos. De acordo com Philippe Lejeune (2008), autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (2008, p. 14). Zouvi (2016) também aborda o conceito de autobiografia:

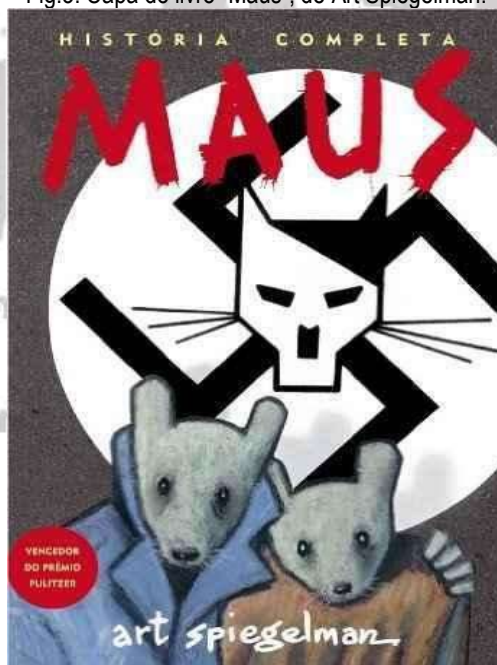
Se pudermos resumir a essência das histórias em quadrinhos autobiográficas em um conceito, este seria o da alteridade. Pode parecer contraditório, tendo-se em vista a aparência egoísta do escrever sobre si; porém, à medida que avançamos no estudo de tais obras, fica cada vez mais evidente o apoio no outro; o indivíduo; o outro-si mesmo transformado pelo tempo e ressignificado pela ilustração e pela literatura; enfim, o outro representado em papel e nanquim, pluralizado em quadros, constituindo um todo e ao mesmo tempo um conjunto de fragmentos (como não pode deixar de ser o indivíduo contemporâneo). (ZOUVI, 2016, p.62)

⁴ Disponível em: < <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/grandes-figuras-n-2/gr001102/77985>>. Acesso em: 13/10/2021

Assim como o telejornalismo criou uma estética da transparência baseada no repórter como narrador do fato (FIGUEIREDO, 2009, p. 91.), os quadrinhos jornalísticos criaram um espaço para que o jornalista aparecesse como um dos personagens principais. Esse protagonismo se torna especialmente importante nas autobiografias de memórias de guerra, em que os autores contam suas experiências pessoais na zona de conflito, seja como combatente, seja como testemunha ocular do acontecimento.

Uma das produções autobiográficas mais conhecidas da atualidade é “Maus” (Fig. 3), de Art Spiegelman. A obra, que foi publicada inicialmente de forma seriada, tornou-se um livro, divulgado em 2009. Nele, o autor reconstrói a narrativa do holocausto através do testemunho do pai, sobrevivente da época. A narrativa biográfica do pai é complementada aos relatos do próprio Art Spiegelman, que, além de se incluir nos desenhos, reconstrói a própria experiência confessional, relatada em primeira pessoa.

Fig.3: Capa do livro “Maus”, de Art Spiegelman.



Fonte: reprodução livraria Saraiva

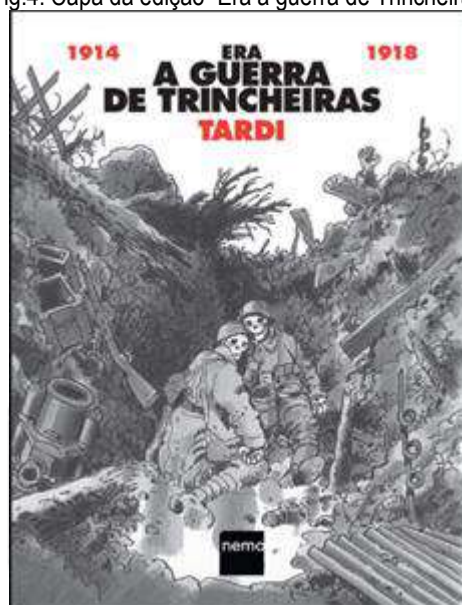
Barbosa (2017) defende a importância desses testemunhos como forma de comunicação:

A forma de comunicar esse trauma é o testemunho, que se liga a uma reconfiguração do público e privado, a partir do momento em que pressupõe um compartilhamento de emoções. Há uma demanda por atribuir ao que sofre o papel social da vítima, mobilizando aparatos institucional, jurídico e simbólico (BARBOSA, 2017, p.130).

Essa mistura entre biografia e autobiografia é recorrente no jornalismo em quadrinhos. O escritor e desenhista Jacques Tardi publicou, em 2011, a obra “Era a guerra das Trincheiras”

(Fig.4). Ele narrou fatos da Primeira Guerra Mundial sob a perspectiva do avô, que foi um veterano de guerra. Apesar de ter nascido depois da Segunda Guerra Mundial, Tardi cresceu sentindo as consequências dos conflitos e se interessou por recontar as histórias de guerra que ele ouvia. Para construir a narrativa, o autor optou por se basear nos documentos e nos depoimentos fornecidos pelo especialista francês Jean-Pierre Verney.

Fig.4: Capa da edição “Era a guerra de Trincheiras”



Fonte: reprodução Amazon⁵.

Pesquisadores de jornalismo em quadrinhos, como Vilela (2016) defendem que Tardi conseguiu reconstruir as memórias com o apoio da sensibilidade permitida pelos quadrinhos.

Os mortos e feridos deixam de ser meros números nas frias estatísticas para se tornarem novamente indivíduos com seus medos e sentimentos. Quando falamos em quadrinhos biográficos, tendemos a pensar nos relatos sobre indivíduos famosos ou que se destacaram por uma razão ou outra. No caso de Tardi, lemos sobre as vidas de pessoas comuns, com experiências tristes e traumáticas, mas que de tão corriqueiras no contexto da guerra, se tornaram “banais”, o que indica a desvalorização da vida humana que uma guerra é capaz de gerar. (VILELA, 2016. p. 36)

Essa temática da pessoa comum, como o avô de Tardi, é caracterizada por Figueiredo (2009) como uma autoficção. Segundo a autora, ao se tornarem sujeitos e objetos ao mesmo tempo, os personagens passam a ter o poder de testemunhar.

⁵ Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Era-Guerra-Trincheiras-Tardi/dp/8564823071>>. Acesso em: 13/10/2021.

[A autoficção] mantém o elo com o real em função de seu atrelamento à voz que narra, de sua autorreferencialidade, em contraste, por exemplo, com o anonimato das redes comunicacionais ou com a virtualidade da imagem. Em meio à guerra de relatos, toma-se partido daquele que parte do indivíduo comum, não porque seja mais fiel aos fatos, mas porque tem a marca pessoal, constituindo um esforço voltado para a construção da memória, da identidade e do sentido (FIGUEIREDO, 2009, p. 138).

No caso das reportagens em quadrinhos que contam com jornalistas famosos, o anonimato talvez não esteja tão presente, mas entra em jogo um outro aspecto importante, que é o bastidor. Assim como no jornalismo midiaticizado, os quadrinhos deixam o jornalista como protagonista do acontecimento, e não apenas como uma referência.

4 Testemunho e depoimentos

Na última década do século XX, emergiu, na América Latina, uma cultura da memória, que passou a valorizar mais as narrativas subjetivas e testemunhais relacionadas à vida cotidiana. Beatriz Sarlo (2007), ao falar dessa nova cultura, também aborda a relação entre experiência e relato, que, segundo ela, são fatores inseparáveis. A autora defende o poder do relato e do testemunho, dando a esse fenômeno o nome de “guinada subjetiva”. Através dos depoimentos, a guinada transformou testemunho em um “ícone de verdade ou no recurso mais importante para a reconstituição do passado” (SARLO, 2007, p. 19). Essa sensação de veracidade se dá, muitas vezes, pelos detalhes minuciosos e repetidos na narrativa dos quadrinhos.

A imprecisão histórica aumenta o efeito de verdade da tira, aproximando-a da maneira como, no dia a dia, as pessoas de carne e osso exercitam sua memória, ao lembrar acontecimentos. Imprecisões, esquecimentos, confusões de nomes e datas, de fato, longe de tornar o leitor desconfiado da veracidade da narrativa, aumentam sua verossimilhança. (OLIVEIRA, 2016, p. 106)

Portanto, são os detalhes que fazem uma narrativa parecer completa. Mesmo com alguns lapsos ou lacunas, os depoimentos são usados no jornalismo como um instrumento de certificação das informações e, por isso, parte-se do princípio da inocência e da veracidade da história do narrador: “O testemunho valorizado é cheio de fatos bem descritos, para dar dimensão realista à narrativa. É o lugar da vítima de um outro, ao contrário da confissão, que seria lugar de um agente reflexivo sobre seu próprio comportamento” (BARBOSA; GERK, 2018, p. 129).

Durante os depoimentos, temos acesso não apenas com a narração dos fatos, mas também a características específicas de cada um dos envolvidos. Os quadrinhos são performatizados por personagens que conduzem o enredo, apresentando-se através de traços de

personalidade. “Ao narrar, alguém está explorando na sua imaginação possíveis desenvolvimentos (reais ou ficcionais) das condutas e comportamentos humanos, que os teóricos chamam de atividade mimética (ou imitação)” (MOTTA, 2013, p. 72). As características dos personagens se misturam ao repertório do leitor, que, através de suas próprias experiências, passam a se identificar com determinados padrões. As biografias e autobiografias, na própria narração, já trazem aspectos que correlacionam personagem e autor.

No caso das autobiografias, Sarlo (2007) iguala o gênero a uma ficção em primeira pessoa, em que o autor usa uma espécie de “máscara” para narrar a história. Ao falar dele próprio, a autora ainda defende a necessidade do cuidado com a romantização dos depoimentos para não perder o foco de questões estruturais da sociedade.

O próprio testemunho do jornalista, no caso em que o autor é inserido como personagem, um relato testemunhal forte. Ao mesmo tempo que conta uma história através da própria perspectiva, é o responsável por fornecer os documentos que vão dar ainda mais veracidade aos testemunhos de outras pessoas. Muniz Sodré (2009, p. 47) fala dessa credibilidade e do “lugar privilegiado que o jornalista ocupa como mediador entre a cena do acontecimento e a sociedade global: o lugar da testemunha”. O autor completa:

“[...] ser testemunha é assistir a um acontecimento, ter em consequência um acesso direto, imediato ao que se está produzindo. O fato de estar *presente no lugar* confere à testemunha direitos morais e direitos à comunicação. *Histor* (de onde deriva a palavra *história*) é como o antigo grego designava a testemunha, aquele que, por ter visto o acontecimento, investia-se do direito de narrar. (SODRÉ, 2009. p.47)

O jornalista, independentemente de estar incluído ou não como personagem da história, tem um papel importante na construção da memória daquele fato. A entrevista, desde antes da implementação da imprensa tal qual conhecemos hoje, é fundamental para o exercício do jornalismo. Ela é uma espécie de teste empírico para que o jornalista possa buscar a polifonia e garantir uma memória mais perto da realidade.

Existem alguns cuidados que, assim como em outras produções jornalísticas, devem ser levados em conta, em especial nas situações traumáticas. O entrevistador deve tomar cuidado para que as perguntas não pareçam juízos de valor e para que as vítimas ou as testemunhas se sintam confortáveis a ponto de dizer mais do que diriam em uma conversa espontânea. Por vezes, as memórias podem se misturar às falas de outras pessoas, mas essa característica não precisa ser considerada uma falha.

Nos quadrinhos, além da pesquisa anterior à entrevista, é necessário buscar, também, uma imagem ou desenho que possa transmitir aquela informação com a

intencionalidade desejada. Esse movimento que junta memória oficial com memória da vítima, é importante para manter o propósito de não deixar esquecer. A imagem, para os quadrinhos, é essencialmente importante pois abre um espaço especulativo ou imaginário que permite a captação ou a reconstrução de cenários que não poderiam ser fotografados de forma tradicional.

Considerações finais

A internet proporcionou uma maior visibilidade para os relatos que circulam no meio virtual. A exposição dos problemas nas redes através do jornalismo em quadrinhos se tornou uma forma eficaz de narrar eventos que tiveram força suficiente para desencadear traumas.

De forma ética, o jornalismo em quadrinhos permite que a vítima tenha o lugar de fala sem perder seu direito ao anonimato. Por se tratarem de temas delicados, os materiais em quadrinhos têm uma responsabilidade maior no dever de proteção à vítima para que ela não seja revitimizada, mas, ao mesmo tempo, não seja esquecida. Os temas tratados nas reportagens mostram justamente o que não foi dito, o que não foi mostrado, o que foi proibido. É o jornalismo cumprindo seu papel social de divulgar informações de interesse público.

Especialmente em narrativas de pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade, as reportagens em quadrinhos vêm se tornando um importante suporte para o jornalismo, ao manter o compromisso ético de proteger a vítima sem deixar que esses indivíduos deixem de ser representados e rememorados. O jornalismo em quadrinhos se mostra um potente instrumento na construção de lugares de memória e no estabelecendo uma comunicação ética a serviço da História.

Referências

BARBOSA, Marialva. *Tempo, tempo histórico e tempo midiático: interrelações*. In: MUSSE, Christina Ferraz; SILVA, Herom Vargas; NICOLAU, Marcos Antônio. (org). *Comunicação, mídias e temporalidades*. Revista Compós. Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

_____; GERK, C. . *Jornalismo na era dos testemunhos: remediação, reconfiguração ou permanências históricas?*. Interin (UTP) , v. 23, p. 127-144, 2018.

DOCUMENTÁRIO JORNALISMO EM QUADRINHOS. Documentário apresentado por Leilane Sversuti, 2018. 1 vídeo (11 min 21 seg). Publicado pelo canal Avoador. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRuFIDsL_Ak&fbclid=IwAR0AXcjq0O3lbqZ2waMtx_QFCp6dWMvXPhIRlcwSxzt-l5fUO18zPAaDhM>. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FIGUEIREDO, Vera. *Encenação da realidade: fim ou apogeu da ficção?* In: Matrizes Ano 3 – nº 1 ago./dez. 2009

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico - de Rousseau à internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes; Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MEDEIROS, Eduardo; GOMES, Iuri. *Jornalismo em quadrinhos na revista Fórum: Nova prática jornalística no Brasil*. GT História do Jornalismo, integrante do 9o Encontro Nacional de História da Mídia, Mato Grosso, MT, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-do-jornalismo/jornalismo-em-quadrinhos-na-revista-forum-nova-pratica-jornalistica-no-brasil>>. Acesso em: 25 de julho de 2021.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

NECO, Juscelino. *História e evolução do gênero biográfico nos quadrinhos*. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; Nobu Chinen (Org). *Enquadrando o real: ensaios sobre quadrinhos (auto)biográficos, históricos e jornalísticos* 1 ed- São Paulo: Criativo, 2016. p. 44-58.

_____. *A linguagem dos quadrinhos e o jornalismo*. In: X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Blumenau, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-1227-1.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Cláudio José. *Uma história fatiada em tiras: memórias e vida em Laertevisão*. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; Nobu Chinen (Org). *Enquadrando o real: ensaios sobre quadrinhos (auto) biográficos, históricos e jornalísticos* 1 ed- São Paulo: Criativo, 2016. p. 98-120.

PAIM, Augusto. *Jornalismo em Quadrinhos: os filhos de Joe Sacco*, Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-jornalismo-em-quadrinhos>>. Acesso em: 03 agosto 2021.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Belo Horizonte: Companhia das Letras & Editora UFMG, 2007.

SILVA, Vinicius. *As Histórias em Quadrinhos como Gênero Jornalístico Híbrido: o Jornalismo em Quadrinhos*. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza, n. 35, pp. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1834-1.pdf>> Acesso em: 13 de julho de 2021.

SODRÉ, Muniz. *A narração do fato*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

VILELA, Túlio. Aspectos (auto) biográficos nas histórias em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; Nobu Chinen (Org). *Enquadrando o real: ensaios sobre quadrinhos (auto) biográficos, históricos e jornalísticos* 1 ed- São Paulo: Criativo, 2016. p. 10-42.

ZOUVI, Aline. Auto-obsessão versus representatividade nos quadrinhos de Alison Bechdel. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; Nobu Chinen (Org). *Enquadrando o real: ensaios sobre quadrinhos (auto) biográficos, históricos e jornalísticos* 1 ed- São Paulo: Criativo, 2016. p. 60-76.

Shinra tensei: (sub)versões do Sagrado no mangá Naruto

Bruno Santos Melo¹

Fernanda Karyne de Oliveira²

RESUMO

Partindo do pressuposto de que várias são as representações do Sagrado na cultura ocidental e oriental, objetivamos empreender uma breve discussão acerca da ideia de divindade e a subversão de uma identidade apriorística, mediatizada pelo cristianismo, em torno do divino, ao qual ideais de benevolência, paz e compaixão são comumente atribuídos. Como *corpus* de análise, recorremos ao mangá *Naruto*, de autoria de Masashi Kishimoto, mais especificamente os volumes 45 ao 48, os quais tematizam o ataque do antagonista Pain à aldeia de Konoha. Pain considera-se um deus e subverte a ordem instaurada pelo cristianismo em torno do que se espera do Sagrado. Para o personagem, é impossível se chegar à paz sem antes experimentar o sofrimento, e essa filosofia nos faz compreender a sua complexidade e profundidade do ponto de vista da construção da personagem enquanto criação estético-literária. Assim, o texto se encaminha, pois, a partir da seguinte questão: quais (sub)versões do Sagrado Pain empreende?

PALAVRAS-CHAVE: Naruto; Pain; Sagrado; Personagem secundário; Mangá.

1 Considerações iniciais

Naruto é um mangá com temática ninja, de autoria de Masashi Kishimoto e narra a trajetória do protagonista homônimo, abarcando ideais como amizade, persistência, coragem, lealdade e tantos outros. A obra conta com um total de 72 volumes e começou a ser publicada em 1999, estendendo-se até 2014. É dividida em duas grandes partes: a primeira se dá do capítulo 1 ao 244, em que a trama se centra na infância e na apresentação dos personagens, bem como dos principais espaços para o desenrolar da trama; o segundo momento, por sua vez, se desenvolve dos capítulos 245 ao 700, no qual há um *time skip*³ de dois anos e agora os personagens, que até então eram crianças, estão mais velhos.

A principal narrativa nesse universo encontra sua força mediante os (des)caminhos que o protagonista, Naruto Uzumaki, trilha em busca de seu ideal: se tornar o *hokage* da Vila de Kohona, o cargo administrativo de maior importância para a aldeia. Ao *hokage* cabe uma diversidade de atividades, tanto burocráticas quanto ativas, sendo ele a figura responsável pela proteção e manutenção do espaço e das pessoas que ali habitam. Nesse percurso, o personagem se depara com uma série de desafios e precisa superá-los, e é nesse contexto que a amizade e o

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB). Possui mestrado em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB) e graduação em Letras Portugêses (UEPB). Desenvolve pesquisa de doutorado acerca da atuação das personagens secundárias no arco de Guerra Civil, da Marvel. Email: bsantosletras@gmail.com

² Mestre em formação de professores pela UEPB (2020), especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN (2020), professora substituta de língua portuguesa do IFPB Campus Itaporanga. fernandakoliveira@gmail.com

³ Expressão utilizada para se referir à passagem de tempo.

companheirismo se tornam uma das principais marcas da história, elementos muito característicos do gênero *shonen*⁴.

Percebemos que o mangá e a história em quadrinhos, ao abordarem múltiplas temáticas e de formas variadas, se configuram como espaços profícuos para discussão e observação, além do tema, de aspectos também estilísticos, formais/composicionais, da construção dos personagens, da ambientação dos espaços e das potencialidades das ilustrações. Dessa forma, a leitura de um quadrinho ou mangá não pode se dar de forma unilateral, mas de uma maneira polissêmica: tanto da imagem, quanto do texto; elementos que não devem ser isolados, ao passo que tanto a palavra potencializa o sentido da imagem, quanto a imagem potencializa o sentido da palavra. É a partir desse encontro que as narrativas gráficas podem ser consideradas como hipergênero (RAMOS, 2019), ao passo que agregam em si uma gama de outros gêneros.

Do ponto de vista da construção literária, observando a história em quadrinhos japonesa e suas peculiaridades enquanto forma, encontramos um enredo calcado em muitos e multifacetados personagens, sobretudo os antagonistas. A escolha por Pain justifica-se, pois, mediante a compreensão de que os personagens secundários, tidos pela crítica literária durante muito tempo como irrelevantes ou ainda menos importantes (GANCHO, 2002), são fundamentais para que as tramas se desenvolvam e assumam múltiplas (re)leituras.

Afirmamos, pois, a importância de leituras interdisciplinares a fim de agregar maiores dimensões teórico-críticas às obras. Nesse sentido, no presente trabalho recorreremos à uma objetiva discussão acerca do Sagrado no intuito de melhor compreender as manifestações do divino na construção literária de Kishimoto e as dimensões que o personagem Pain carrega consigo, alargando um ideário estereotipado acerca do personagem secundário e expandindo conceitos que delimitam a sua importância para a construção da trama de modo geral.

2 A construção de Pain e os (des)caminhos do Sagrado

A história de Nagato (que assume posteriormente o pseudônimo de Pain) tem início a partir do assassinato accidental dos seus pais em meio à segunda guerra mundial *shinobi*, ocasionada pela desigualdade econômica entre as aldeias. Após presenciar aquele brutal assassinato, o garoto desperta um poder ocular chamado *rinnegan*, que culmina por atribuir-lhe

⁴ O *shonen* é um gênero de mangá, “destinado a garotos adolescentes, público jovem masculino na faixa de idade de 12 a 18 anos” (LUYTEN, 2005, p. 117). Nos moldes tradicionais desse estilo, há uma narrativa basilar que se repete: o protagonista tem aspirações grandiosas e seu objetivo é alcançar suas metas, e para isso conta com o poder da amizade e do trabalho em equipe. Por ser originalmente destinado ao gênero masculino, é comum se pautar em conflitos físicos e ação constante, ao passo que alguns mangás se destacaram no decorrer da história como exemplos claros dessa forma de narrar: *Dragon Ball*, de Akira Toriyama; *Cavaleiros do Zodíaco*, de Masami Kurumada; *Hunter x Hunter*, de Yoshihiro Togashi, entre outros.

habilidades que faz dele um dos personagens mais poderosos e imponentes de toda a franquia *Naruto*.

Órfão, o menino sai a vagar por sua aldeia agora destruída, e encontra-se com Konan e Yahiko, duas outras crianças órfãs da guerra. Em meio à caminhada em busca de abrigo e alimento, os personagens cruzam o caminho de Jiraya, Tsunade e Orochimaru, os três *sannin* lendários da Vila de Konoha, título que lhes foram atribuídos por suas habilidades extremas em campo de batalha. O encontro culmina com a decisão de Jiraya em ficar na Aldeia da Chuva e treinar os órfãos, contrariando os anseios de Orochimaru, que via na morte das crianças um meio para sanar o sofrimento de crescer órfão em um mundo devastado pela guerra.

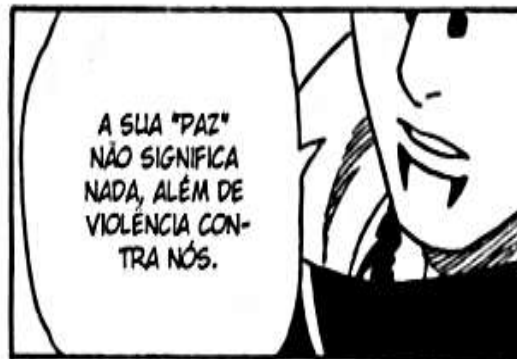
O espaço em que a trama ocorre é fundamental para que possamos melhor compreender o modo como essa categoria surge enquanto um elemento actancial, que também agrega sentido e nos possibilita lançar olhares mais amplos para a obra, afinal,

O cenário possibilita o entendimento universal da história, pois além de apresentar o personagem, o autor acrescenta a ambientação que reforça as emoções, intenções e desenvolvimento da sequência da trama. O cenário é muito mais que uma moldura para compor o personagem. Trata-se de um recurso que enriquece o roteiro, pois propicia maior diversidade de planos e câmeras. (PESSOA, 2016, p. 46)

A Aldeia da Chuva é o local onde Nagato nasceu e um grande ponto de partida para mensurar como a personalidade do personagem foi forjada e os caminhos que o levaram a se tornar quem é. A aldeia é descrita como “o país que sempre chora”, pois, a chuva é um estado constante e em toda a narrativa, o clima permanece igual e a água nunca deixou de cair. Comumente, a chuva é associada a simbologia da fertilidade, quando o líquido, que representa a vida, fecunda a terra e gera ainda mais vida, conforme destacam Chevalier e Gheerbrant, (2001, p. 237); no entanto, percebemos que há uma inversão desses valores em *Naruto*, sobretudo pelo fato de a Vila da Chuva estar no centro dos conflitos ocasionados pela guerra.

O que deveria simbolizar vida, simboliza morte, a alegria é transformada em dor. A política da guerra, na realidade, é uma necropolítica, em que, ancorados na promessa de levar paz às nações, os governos se tornam cada vez mais oportunistas e visam abater àquelas vilas que se opunham aos seus interesses, obtendo cada vez mais poder. A partir dessa percepção, Nagato passa a questionar a justiça que há nisso tudo, e posteriormente, Pain objetiva utilizar esse panorama como forma de legitimar a sua filosofia da dor:

Figura 1: Pain e a (re)significação do conceito de paz



Fonte: KISHIMOTO, Masashi. *Naruto* #47. (1999).

Após o treinamento de Jiraya e com sua partida, Yahiko funda uma organização denominada *Akatsuki*, que significava “alvorecer” e tinha como principal objetivo promover a paz em meio ao contexto catastrófico das guerras. A organização acaba por perder seu sentido primeiro após o suicídio de seu líder, líder devido à manipulação de determinados personagens em prol da busca por poder. O personagem é coagido e se lança na kunai de Nagato, morrendo no mesmo instante. Neste momento, morre Nagato e nasce Pain.

Figura 2: Morte de Yahiko



Fonte: KISHIMOTO, Masashi. *Naruto* #47. (1999).

Esse nascimento é observado do ponto de vista simbólico, pois desse acontecimento em diante os ideais de misericórdia e benevolência que regiam a *Akatsuki* são trocados por vingança

e obstinação. Pain objetiva redimir o mundo da dor e guiá-lo à paz, mas para isso um novo mundo precisaria ser criado, sendo a dor um elemento necessário e um caminho a ser trilhado para o objetivo final. Pelo poder que tem, o personagem se intitula como um deus, o único capaz de trazer vida ao mundo que está morto, paz em meio à guerra, alegria em meio à dor, esperança em meio à descrença.

Vale ressaltar, ainda, que Yahiko é posto em uma situação de matar ou ser morto, optando pela segunda opção a fim de poupar seus amigos de carregar o peso da culpa pela sua morte. Ao passo que agrega para si a dor como estado de Espírito e enquanto um traço de sua singularidade, Nagato recolhe a memória de seu amigo e busca no acontecimento uma mola propulsora, de modo a não se esquecer de seu principal objetivo: redimir o mundo por meio da dor, assim como aconteceu com Yahiko. Ao assumir a identidade de Pain, chama atenção que o próprio vocábulo, traduzido da Língua Inglesa, denota, literalmente, dor.

Com essa filosofia, percebemos traços do Sagrado que são distoantes da concepção de divindade no ocidente, a qual ideais de benevolência, misericórdia e bondade são automaticamente convencionados. Comumente, pensa-se o Sagrado como uma entidade superior ao homem comum, que criou e rege a natureza, ao passo que quando se põe em voga os mitos, como os deuses gregos, por exemplo, nos deparamos com uma representação de figuras transcendentais, para além do mundo comum, mas que ao mesmo tempo reflete aquilo que o homem é e também o que o homem deve ser; ou seja, podemos elencar como um dos principais objetivos do mito guiar o ser humano a seguir determinados comportamentos em prol de uma vida que seja agradável frente a essas divindades. Nesse sentido, é possível evidenciarmos que

O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade") de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do "sobrenatural") no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (ELIADE, 1972, p. 8)

A ideia do mito se consolida como um leque de narrativas que, ao justificar a origem da criação e suas consequências, promove ensinamentos aos povos na sociedade por meio de exemplificações, com grande recorrência à representação do Sagrado, inserindo-o no cerne da humanidade, em uma espécie de subversão da noção do divino como distante. A ideia é ambivalente, sobretudo ao tematizar deuses muito próximos dos seres humanos, com problemas

também de natureza comum. Os semideuses, resultado dos envolvimento amorosos de Zeus com as humanas, ilustram essa ideia. Porém, no decorrer da história uma série de outras perspectivas são atribuídas à noção de Sagrado, de modo que as mitologias ganham novos traços e servem como alicerce para fundamentar as tantas religiões que conhecemos hoje.

De forma geral, no contexto oriental de origem da obra em questão, o Sagrado assume traços que podem destoar da maneira como o ocidente vê a ideia de divindade, sobretudo por alocar-se em duas religiões predominantes em território japonês: o budismo e o xintoísmo. Com grande recorrência à mitologia japonesa, em *Naruto* nos deparamos com uma forte ligação a tradições culturais, enraizadas em aspectos de fé passados de geração para geração, sem necessariamente haver a figura de um Deus; a fé, compartilhada por toda a nação, é alicerçada sob o ideal de persistência e do amor como a chave para a paz, capaz de aplacar conflitos e contribuir para a evolução individual e coletiva. Essa crença é denominada de Vontade do Fogo, e se torna um importante eixo que fundamenta toda a narrativa.

Em aspectos mais intrínsecos da religiosidade nesse panorama, encontramos em *Naruto* uma forte influência do budismo e do hinduísmo com a ideia de *chakra*, enquanto energia vital presente em alguns pontos do corpo, na qual se faz necessário buscar o equilíbrio desses pontos mediante o balanceamento das ações e pensamentos, alinhando mente e corpo. Além disso, o Xintoísmo se mostra como uma constante também importante na construção da vertente do Sagrado na narrativa, sobretudo pela recorrência a divindades, como *Amaterasu* (deusa do sol), *Tsukuyomi* (deus da lua), *Susano* (deus do mar e das tempestades). É válido salientar, portanto, que nenhuma dessas religiões existe, de fato, no interior da obra, apenas suas referências e/ou inspirações.

Na cultura ocidental, por sua vez, o Cristianismo é a religião de maior exponencial, e, como postulamos anteriormente, alguns ideais muito bem delimitados são estipulados à representação de Deus, de maneira que qualquer comportamento que porventura fuja a esse perfil, é prontamente revogado ou questionado. Quando afirmamos que o mito ao passo que forja o homem, e forjado por ele, postulamos que a própria cultura é que incide na forma de interpretação ou mesmo fundação dessas narrativas, afinal, discurso é poder, como nos lembra Foucault (2014). Nesse sentido, percebemos o mito e/ou a religiosidade como um discurso, um ato político que impõe aos sujeitos determinadas cosmovisões, que refratam uma série de valores e formas de vivenciar a realidade, promovendo várias nuances que inserem o indivíduo em contextos nos quais verdadeiras crises são instauradas.

É por meio disso que a noção de Sagrado é pensada juntamente com o Profano, tendo em vista uma perspectiva dicotômica que impera em muitas religiões; basta lembrarmos das

nuances entre bem e mal, Deus e Diabo, Céu e Inferno, entre tantas outras. Dessa maneira, percebemos que a discussão em torno do Sagrado e do Profano pode ser compreendida a partir de uma óptica relacional entre o tempo (historicidade) e o espaço (os templos), como destaca Eliade (2002).

A religiosidade, desde o início dos tempos, com os mitos, é associada a aspectos temporais e espaciais, remontando sempre a narrativas anteriores ao tempo presente, as quais enfatizam uma série de feitos das divindades e as justificativas para alicerçar a fé dos seus seguidores. Além disso, a noção de espaço é indispensável e se configura como uma importante chave de compreensão da manifestação do Sagrado para os homens, de modo que os templos emergem enquanto locais literalmente santos, com a função de adoração aos deuses.

Em *Naruto*, percebemos que a perspectiva adotada por Eliade (2002) pode assumir caminhos um pouco diferentes, ao passo que o divino se materializa por meio de Pain, porém, essa dualidade entre tempo e espaço se confluem no próprio personagem. No mangá não há um ambiente específico para adorá-lo ou uma referência a um tempo passado, sobretudo porque há uma verdadeira subversão dessa ideia apriorística de Divino. Não nos deparamos com uma figura transcendental distante, da qual se ouve falar vagamente ou uma representação que ganha força na crença de seus fiéis, mas sim um ser vivo, poderoso e imponente, materializado diante de todos em uma forte presença.

Nessa ganância pela divindade, é possível evidenciarmos que “o vilão pode ser formado sob a ótica de uma vítima da sociedade, ou seja, fruto da reação, decorrente de influências negativas que atuam em sua vida” (PESSOA, 2016, p. 35). Com isso, a percepção da vilania em torno do personagem Pain assume traços consideravelmente amplos, tendo em vista que foge da estereotipia que majoritariamente é atribuída a personagens antagonistas de modo geral. É verdade que seu comportamento aponta para a morte do outro como uma solução ou meta primeira, mas os motivos pelos quais luta o proporcionam dimensões grandiosas, do ponto de vista da construção da personagem de ficção.

Como afirma Pessoa (2016), geralmente o vilão é forjado por meio de uma sucessão de influências negativas ou ainda acaba sendo uma vítima da sociedade. Antes de assumir a persona de Pain, podemos afirmar que Nagato é vítima de um choque traumático, tendo em vista o assassinato injusto de seus pais bem na sua frente, quando ainda criança. Esse seria um motivo de certa forma justificável para que essa figura do divino pudesse ascender e proclamar seu plano para o mundo, porém, é mediante a morte de Yahiko que ocorre a transição de Nagato para Pain. O personagem sente uma imensa carga sobre si, principalmente por ouvir de seu amigo que agora

ele seria a ponte responsável por guiar o mundo à paz, o responsável por liderar a *Akatsuki* e seguir o plano de amenizar as guerras e sua necropolítica meio do diálogo.

No entanto, a morte do personagem emerge na narrativa como um importante momento de epifania, no qual Pain põe em cheque os ensinamentos que aprendeu com o mestre Jiraya e o desejo de reacreditar na esperança, em dias melhores em meio à atmosfera sombria e que cheirava a morte, no melhor da humanidade. Presenciar mais uma morte de uma pessoa tão importante pode ser considerado o episódio com maior peso para a criação dessa filosofia da dor no mangá, que busca, de certa forma, recriar a realidade e levar paz a todos, mas antes disso, seria necessário experienciar o que Yahiko experienciou.

Por esse motivo, a noção de vilão se mostra como uma chave relevante para promover uma leitura mais expansiva em torno do personagem Pain, tendo em vista que seu objetivo não é causar dor, sofrimento ou morte de forma indiscriminada ou aleatória, mas fazer uso desses caminhos para guiar o mundo à paz. A dor, portanto, é o processo, é parte da jornada, não o fim. Contrariando à filosofia bélica que imperou em sua infância, que visava a obtenção de cada vez mais poder, sem se importar com as pessoas que fossem vitimadas, Nagato vê em Pain a figura responsável por guiar os humanos a uma realidade na qual não exista mais guerra, dor ou sofrimento.

Essa é uma perspectiva de certa forma apocalíptica, tendo em vista a cultura cristã, na qual o fim de todas as coisas se aproxima e há um paraíso esperando pelos que foram capazes de resistir aos sofrimentos. O personagem vê na dor um caminho de experimentação no qual os sujeitos serão forjados e moldados para serem dignos de alcançar a salvação e abandonar tudo aquilo que os atormentou nessa realidade primeira. Essa perspectiva se torna ainda mais atenuante com a aparição da personagem Konan adulta, caracterizada como “anjo de papel”, tendo em vista suas habilidades com a manipulação de origamis:

Figura 3: Konan, o anjo de papel



Fonte: KISHIMOTO, Masashi. *Naruto* #47 (1999).

A personagem surge na narrativa como um importante ícone dos ideais de Pain, sobretudo por figurar a representação de um anjo e se portar como um verdadeiro arauto dos intentos dessa divindade. Em vários momentos percebemos que ele não se intitula como 'um deus', mas sim 'Deus', como podemos visualizar na imagem acima. A ausência do artigo indefinido insere o personagem não em um contexto politeísta de Sagrado, mas sim em um ponto monoteísta, o qual não abre espaço para a ascensão de outros deuses, apenas para o império do deus Pain.

Konan, do ponto de vista da personagem secundária, emerge não apenas como uma "mola para o protagonista" (JUSTINO, 2019), como há muito tempo se pensou nos estudos narratológicos; a observamos mediante uma perspectiva que lhe atribui dimensões profundas, enquanto uma categoria narrativa que possui traços subjetivos e singulares. No decorrer da trama uma série de agenciamentos são empreendidos por ela, fator que permite um verdadeiro império de Pain sobre a Vila da Chuva, ao passo que ele é venerado e respeitado pelos habitantes que ali restaram. Ela é tratada como 'anjo', enquanto ele como 'Deus'. Após devastar toda a vila com uma de suas habilidades, o "shinra-tensei" (uma técnica que é semelhante ao efeito de uma bomba nuclear), Naruto vem ao seu encontro e uma das lutas mais apreciadas de toda a trama é travada. Chegada a vitória, o personagem protagonista vai ao encontro de Nagato, que comandava seis corpos com seu poder e em nenhum momento tinha realmente aparecido no campo de batalha. Sendo o diálogo uma importante característica do gênero *shonen*, Naruto, ao encontrá-lo, o possibilita externar os motivos que o levaram a se tornar quem é, promovendo uma verdadeira atmosfera melancólica e reflexiva, sobretudo pelas semelhanças que ambos apresentam, tendo Jiraya como um elo afetivo em comum.

Por fim, Nagato, com mais uma de suas habilidades, decide trazer as pessoas que matou de volta à vida, fato que culmina com sua própria morte, tendo em vista que já estava altamente debilitado após a liberação de tanto poder. Com isso, como se espera em uma narrativa de traços épicos, após o clímax há um retorno à certa linearidade, que reconduz a um estado primeiro de segurança e paz. Naruto retorna à Vila como herói e o arco tem seu desfecho com a partida de Konan, levando o corpo de Nagato consigo.

Considerações finais

Frente o que vimos discutindo, o caminho que Pain encontra para concluir seu intento é absorver a maior quantidade de poder possível, sendo necessário capturar Naruto e extrair dele a

sua bijuu⁵, de modo que a Vila de Konoha se torna o ambiente no qual uma complexa narrativa se instaura. A máxima do vilão que se encontra com o herói assume nesse momento uma conotação para além de uma mera luta em que o bem vence o mal.

Atenuando a ideia de Nagato/Pain como um personagem que apresenta uma alta complexidade do ponto de vista da construção literária, filosófica, ética e moral, nessa breve discussão não pretendemos reduzir suas potencialidades, e sim apresentar alguns dos principais pontos que o inserem nessa teia narrativa e nos aponta para questões que não se encerram na obra em si. O mangá, pois, se afirma como um rico espaço artístico e intercultural, que possibilita ao leitor e/ou pesquisador, lançar olhares interdisciplinares, a fim de promover leituras cada vez mais amplas.

Chamar a atenção para a figura do antagonista e dos personagens secundários teve como principal objetivo não menosprezar a figura do protagonista, mas evidenciar personagens que em algumas leituras são ofuscados pela sombra do protagonismo; que em alguns momentos podem ser inseridos em um contexto de inferioridade. Ao discutir sobre os aspectos que circunscrevem a construção desses personagens, percebemos a complexidade que lhe é inculcada, sendo cada vez mais necessárias leituras que abarquem suas potencialidades.

Acerca das subversões do Sagrado que Pain empreende, chegamos a conclusões que apontam para uma vasta referência, na narrativa, a religiões e estilos de vida de origem orientais, tendo em vista o contexto de produção da obra. É mediante o diálogo entre o arcabouço cultural oriental e a cultura cristã ocidental que percebemos um espaço profícuo de discussões, não buscando estabelecer um juízo de valor ou dicotômico acerca das manifestações da religiosidade, mas sim de promover reflexões em torno do panorama sócio histórico em que o mangá *Naruto* se alicerça.

Referências

CHEVALIER, J.; GHEERBRANDT, A. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ELIADE, M. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo, Perspectiva: 1972

GANCHO, C.V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

⁵ As bijuus são as bestas de caudas, nove criaturas com um alto nível de poder e que foram seladas em seres humanos fortes o bastante para suportá-las, a fim de que não fossem utilizadas como arma nos conflitos das guerras entre as aldeias. A Kurama (nome da *Kyuubi*) é uma raposa que representa a criatura de nove caudas e foi selada no interior de Naruto, lhe concedendo, conseqüentemente, um considerável poder.

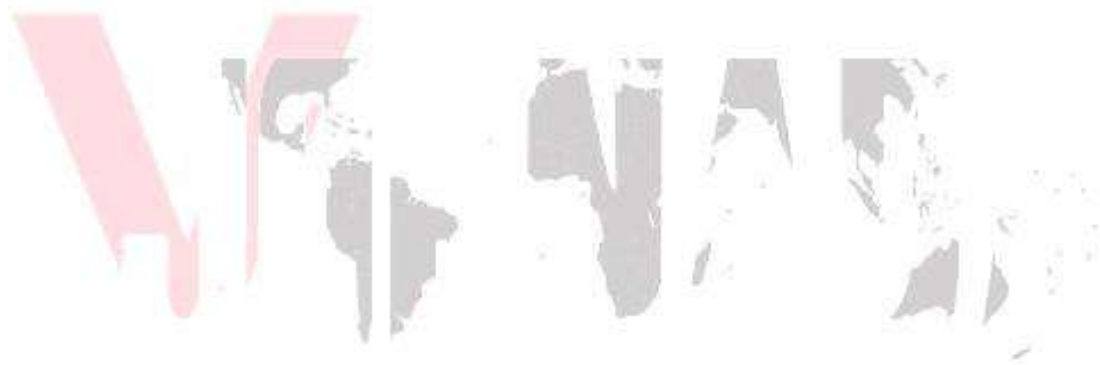
JUSTINO, Luciano Barbosa. *Literatura de multidão: crítica literária e trabalho imaterial*. Rio de Janeiro: Makunaíma, 2019.

KISHIMOTO Masashi. *Naruto: Shounen jump manga*. São Paulo: Panini Brasil; 1999

LUYTEN, S. M. B. *Cultura pop japonesa: mangá e animê*. São Paulo: Hedra, 2005.

PESSOA, A. F. *A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2019.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



GRUPO DE DISCUSSÃO 22 - 0

FANTÁSTICO E SEUS

DESDOBRAMENTOS 

JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Luigi Pirandello e seus contos fantásticos

Claudia Fernanda de Campos Mauro¹

Rafaela de Mattos²

RESUMO

Luigi Pirandello é muito conhecido por suas inovações no teatro, todavia, seu talento como escritor contista também merece atenção. Em muitas de suas narrativas breves, o autor constrói personagens melancólicos, fragmentados, muitas vezes dúbios, compostos por um caráter frágil, sendo incapazes de possuir certezas acerca da existência humana. É nesse cenário que o fantástico ganha espaço para atuar, comportando-se, entretanto, de maneira distinta daquela característica dos enredos do século XIX, os quais apresentavam ao leitor, com o intuito de provocar medo ou horror, figuras assombrosas como monstros, fantasmas, bruxas, entre outras. Na escrita de Pirandello, o fantástico, ambientado no século XX, traz eventos insólitos que nascem no próprio cotidiano dos personagens. Dessa maneira, as temáticas recorrentes são, por exemplo, as máscaras sociais, as relações interpessoais, a morte, as problemáticas da existência. Por conseguinte, tendo em vista exemplificar como o fantástico ocorre em Pirandello, a leitura e a análise de dois contos, *Soffio* (1931) e *Effetti d'un sogno interrotto* (1936), mostra-se necessária, bem como os estudos de Todorov, Ceserani, Vargas e Umbach, Zangrandi, entre outros críticos. Conclui-se, portanto, que o fantástico, nos contos pirandellianos, funciona como uma ferramenta para provocar reflexões acerca da realidade. Assim, o leitor é levado a pensar sobre as dúvidas e incertezas, que por mais que os humanos tentem solucionar, parecem não apresentar resposta lógica ou exata.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura fantástica; Luigi Pirandello; Contos italianos.

1 Introdução

Luigi Pirandello (1867-1936) é um dos maiores nomes da dramaturgia italiana, sendo responsável, ainda, por ampliar os panoramas da literatura fantástica, visto que, por meio de seus contos, mobilizava temáticas cotidianas através de uma perspectiva insólita. Tal modo de fazer literatura fantástica assume características singulares, as quais foram influenciadas pelas inovações ocorridas no século XX. Assim, Pirandello utiliza o fantástico não como uma ferramenta para assustar o leitor, mas para provocar reflexões acerca da existência e da fragilidade dos seres humanos, os quais vivem, incessantemente, em busca de identidade e de um bem estar que parece ser impossível de alcançar.

Posto isso, o estudo contou com uma pesquisa sobre o contexto social da época, isto é, o cenário de pós-unificação da Itália que provocou profundas reflexões contrárias à visão de progresso científico-racional veiculado por correntes daquela época, por exemplo, o positivismo. Ademais, foi importante uma visita à teoria de Todorov, uma das pioneiras a discutir o tema do insólito, que considera o fantástico como um gênero literário veiculado somente até o século XIX,

¹ Professora doutora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. E-mail: claudia.mauro@unesp.br.

² Graduanda em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. E-mail: r.mattos@unesp.br.

bem como a consideração de outras perspectivas, como a de Remo Ceserani, o qual conceitua o fantástico como um modo literário que não se findou no século XIX, mas que apenas sofreu transformações ao longo dos anos.

Além disso, a fim de encontrar nas narrativas breves do autor o modo autêntico com o qual ele trabalhou o fantástico, a leitura e análise dos contos *Soffio* (1931) e *Effetti d'un sogno interrotto* (1936) torna-se imprescindível, bem como as consultas aos trabalhos de Claudia Fernanda de Campos, Francisco José Saraiva Degani, Daniela Piantola, Andrea Quilian de Vargas, Rosani Úrsula Ketzner Umbach, Sílvia Zangrandi, entre outros críticos. Tal estudo adquire relevância visto que a literatura italiana e, mais especificamente, a produção contista de Luigi Pirandello, ainda é pouco explorada no Brasil. Sendo assim, o objetivo da pesquisa é analisar de que maneira o fantástico é mobilizado em algumas das narrativas breves do autor, considerando as influências trazidas pelo século XX e a ilusão de um progresso científico-racional.

2 Vida e obra do autor

Luigi Pirandello exerceu contribuições em diversas áreas, por essa razão, Francisco José Saraiva Degani (2008, p. 15) diz que é complexo inserir as obras do escritor em um movimento literário específico e compacto, isto porque elas possuem um nível de profundidade elevado e são dotadas de um caráter singular, relacionando-se, de certo modo, com o contexto social e político conturbado que a Itália enfrentava na época. O autor explica que, desde muito jovem, Pirandello enxergava os indivíduos como seres demasiadamente presos às aparências físicas, as quais serviam inutilmente para preencher o vazio íntimo contido neles.

Conforme Degani (2008, p. 21), é durante esse tempo de mocidade que Pirandello recebeu influências principalmente do escritor Giovanni Verga, o qual o incentivou a escrever narrativas. Até então, Pirandello aventurava-se somente na escrita de poesias, as quais não foram tão reconhecidas. Entretanto, a gama de pensamentos, anseios, angústias e questões íntimas, que eram trabalhadas na lírica, serviriam, no futuro, para compor e inspirar as composições em prosa, as quais garantiram a ele todo o sucesso. Essas produções, caracterizadas por serem tão abrangentes e ricamente complexas, permitiram que Pirandello tivesse um acervo amplo e muito reconhecido no âmbito literário:

A obra de Luigi Pirandello é bastante considerável, compreendendo 5 livros de poesia, sete romances, 251 novelas e mais de quarenta obras teatrais, além de algumas (poucas) incursões no cinema, a arte que nasceu no início do século XX (DEGANI, 2008, p. 19).

Em relação aos contos pirandellianos, o autor (2008, p. 15) revela que os primeiros começaram a ser publicados em 1894, por meio do volume *Amori senza amore* (embora o autor já tivesse publicado em 1884, sua primeira narrativa breve: *Capannetta*) e só estancaram devido a morte do autor, em 1936. Todavia, essas obras não receberam tanto valor quanto as peças de teatro e os romances: “Pirandello é reconhecido, em primeiro lugar, como dramaturgo, em segundo como romancista, e apenas em última instância como novelista” (DEGANI, 2008, p. 15). Sendo assim, o autor explica que a crítica se interessa e se propõe a estudar com mais entusiasmo a dramaturgia de Pirandello, enquanto as produções contistas são citadas superficialmente, sem que haja uma avaliação e um estudo aprofundado dessas produções. Uma face positiva desse fenômeno, segundo ele, é que devido a esse distanciamento das pressões da crítica, os contos pirandellianos, de caráter reflexivo e filosófico, foram desenvolvidos com mais liberdade.

No ano de 1922, Degani (2008, p. 16) conta que Pirandello empenha-se em um projeto chamado *Novelle per un anno*. Fazendo jus ao título da obra, essa seria composta de 24 volumes contendo em cada um 15 contos, o que resultaria, em aproximadamente, uma leitura para cada dia do ano. Todavia, a morte do escritor não permitiu a conclusão da obra, o que acarretou em apenas 15 volumes publicados, sendo o último, *Una Giornata*, divulgado postumamente. Ainda sobre as narrativas breves pirandellianas, o autor explica que a primeira, *Capannetta*, foi publicada em 1884, e a última, *Effetti d'un sogno interrotto*, em 1936, um dia antes do falecimento do autor. Essa trajetória de sua produção contista ocupou cinquenta e dois dos sessenta e nove anos vividos pelo escritor.

Ao que se refere aos temas dessas narrativas, o mesmo autor (2008, p. 17-18) revela que existe uma presença muito forte e recorrente daqueles que promovem uma visão do panorama do século XX e de suas respectivas mudanças quanto aos cenários: político, econômico e social. Esses aspectos causam preocupações no escritor e, evidentemente, são refletidos em suas obras, por isso, Degani acentua que é imprescindível comentar sobre a mútua relação entre vida e obra de Pirandello. Acredita-se, ainda conforme o autor (2008, p. 19), que a influência da universidade alemã sobre os estudos do escritor acarretou nele um olhar profundo e lógico, fato que permitiu que o jovem escrevesse, desde cedo, sobre temas de profundo sofrimento da humanidade. Para além das temáticas do cotidiano do homem, as produções pirandellianas abordam, inclusive, as frequentes inquietações e dificuldades que o ser humano possui em lidar com a vida e com o meio que o cerca. Dessa forma, o escritor constrói personagens que possuem um caráter impotente perante eventos incompreensíveis e surpreendentes que lhes atingem, os quais provocam, por conseguinte, sentimentos como angústia, tristeza, inconformidade, surpresa, medo, entre outros.

Ainda segundo Degani (2008, p. 19): “A concepção de vida e arte de Pirandello está estreitamente ligada à realidade sócio-cultural do homem de sua época, e decorre mais da observação exaustiva dos fatos do que de uma posição filosófica consciente do autor”. A partir disso, o autor divide as narrativas pirandellianas em três momentos. No primeiro, ele explica que o escritor apresenta a realidade que o envolve, a qual é constituída de outros seres e situações, de modo que os fatos são apenas descritos, sem que haja um juízo de valor do escritor. No segundo momento há, geralmente, frustrações em relação a esse universo exterior e aos seres, assim, é iniciado o processo da busca pela explicação desses fatores que causam sofrimento aos humanos. Dessa forma, os indivíduos não agem como meros espectadores, mas estão em contato com a vida que os cerca. No último estágio, há a busca pela solução do conflito, que se mostra quase que inatingível: “Pirandello parece estar indo na direção certa, mas não há mais tempo para examinar todas as hipóteses que ficam apenas delineadas em uma suspensão da realidade, na temática do ‘homem só’, da evasão e na poética do silêncio” (DEGANI, 2008, p. 20). O final se mostra, portanto, inacabado, fato que evidencia a solidão humana e o sofrimento causado pelas incertezas.

Além dessas considerações, Andrea Quilian Vargas e Rosani Úrsula Ketzler Umbach (2018, p. 168) revelam que os contos fantásticos pirandellianos possuem o caráter de desafiar aquilo que é considerado real. Desse modo, em contramão ao fantástico do século XIX, no qual os acontecimentos sobrenaturais e chocantes eram o âmago da narrativa, Pirandello evidencia em sua forma de contar, principalmente, as fraquezas humanas. Assim, o bem estar dos personagens parece nunca existir devido aos eventos que possuem ampla dificuldade de entendimento e de aceitação. As autoras explicam, além disso, aquilo que Pirandello mais gostava de abordar em suas obras, ou seja, temas cotidianos e dúvidas que são comungadas por toda a humanidade:

Temas como o nascimento, a vida, as relações familiares, o tempo e a morte são abordados nos contos fantásticos pirandellianos que, além de despertar riso, estranhamento ou medo, provocam profundas reflexões sobre o propósito existencial do homem (VARGAS; UMBACH, 2018, p. 169).

Como exemplo, as autoras citam o conto *Una giornata* (1935) que provoca no leitor dúvidas: “[...] tratava-se de um sonho, uma espécie de alucinação, ou de fato algo extraordinário levou o protagonista a perder-se no tempo e no espaço?” (VARGAS; UMBACH, 2018, p. 169). Quase como um padrão nas obras pirandellianas, assim como Degani (2008) discute, o final do conto não traz as respostas esperadas pelo leitor que acaba por sentir, juntamente com o personagem, suas dúvidas e angústias. Sendo assim, a harmonia presente no começo da

narrativa não é mantida, ao contrário, a expectativa de que a história tenha um fecho concreto e absoluto é desapontada, fato que possibilita múltiplas interpretações acerca do conto.

Durante os anos finais de sua trajetória terrena, Vargas e Umbach (2018, p. 173) revelam que Pirandello se mostra mais interessado em aspectos místicos e de ordem sobrenatural, utilizando para isso uma linguagem mais abstrata, contrariando a ordem objetiva da realidade humana, e aliando-se a uma escrita permeada pela simbologia e pelo onirismo. As autoras ainda afirmam que o escritor almeja as respostas para as questões que incomodam os seres humanos, por exemplo, a morte, e esses desejos acabam por ocasionar a entrada dele em um campo dos sonhos e do pós-morte. A partir disso, segundo elas, ele desenvolve narrativas ambientadas em locais fictícios, mas que fazem parte do cotidiano. No entanto, apesar de serem cenários comuns aos humanos, como cidades, becos, casas, entre outros, esses espaços ainda se constituem como estranhos e desconfortáveis.

3 O fantástico em Pirandello

O fantástico é encontrado de forma evidente nos contos de Pirandello, os quais possuem um caráter insólito que desafia a realidade a partir de situações desconfortantes. Tais produções compartilham aspectos em comum, entre eles, os cenários, que apesar de serem cotidianos, são palcos de eventos inquietantes, assim como Silvia Zangrandi (2011, p. 8-9, tradução nossa) explica:

O fantástico não é mais colocado fora da realidade, mas ancora-se firmemente aos fatos reais, arrasta-se em áreas conhecidas e cotidianas proporcionando da realidade imagens deformadas e extraordinárias, trazendo assim o desconhecido para o conhecido e familiar³.

O fato do evento insólito ocorrer em locais já conhecidos pelos personagens potencializa a angústia deles e do leitor, uma vez que é mais amedrontadora a ideia de que no mundo real tais eventos estranhos possam ocorrer, do que imaginar um mundo inverossímil, no qual eventos sobrenaturais existiriam de modo menos inesperado, já que se trata de um universo regido por leis distintas.

A fim de potencializar as discussões acerca do fantástico, uma consulta à teoria proposta por Tzvetan Todorov, em sua *Introduction à la littérature fantastique* (1970), também se faz

³ "Il fantastico non si colloca più al di fuori della realtà, ma si ancora saldamente a fatti veri, si insinua in zone conosciute e quotidiane fornendo della realtà immagini deformate e straordinarie, portando così l'ignoto nel noto e nel familiare" (ZANGRANDI, 2011, p. 8-9).

necessária já que ela é uma das pioneiras a tratar sobre o insólito. Conforme Todorov (2008, p. 30-31) existem duas situações possíveis quando se encontra, na literatura, um fato que se distancia daquilo que é considerado real ou possível. A primeira é a ideia de que o ocorrido se trata de uma ilusão dos sentidos, vivida pelo personagem, sendo assim um produto de sua própria imaginação. Segundo essa ótica, a concepção de mundo e as respectivas leis que vigoram e que são conhecidas por todos permanecem as mesmas. Todavia, se de fato é entendido que o acontecimento estranho realmente ocorreu, sem possíveis dúvidas, ele é configurado como fragmento partícipe da realidade, a qual passa a ser regida por leis até então desconhecidas.

Posto isso, é entendido que o fantástico ocupa o tempo da incerteza. Assim sendo, se é escolhida uma das duas situações explicadas anteriormente: “[...] deixa-se o fantástico para se entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso” (TODOROV, 2008, p. 31). Segundo o autor, o leitor, ao finalizar a leitura da história, se o personagem já não o tiver feito, opta por uma escolha. Se o leitor e o personagem decidirem que as leis da realidade ficaram intactas e dão conta de explicar os fenômenos descritos, pode-se concluir que a obra pertence ao gênero do estranho. Se, ao contrário, há a necessidade de admitir novas leis a fim de permitir que o fenômeno sobrenatural seja explicado, a concepção do fantástico é substituída por outra categoria literária, o maravilhoso.

Outro autor que ampliou a concepção de como se constituem as narrativas insólitas foi o italiano Remo Ceserani, em sua obra *Il fantastico* (1996). Segundo ele, destoando daquilo que Todorov propôs, o fantástico não se comporta como um gênero literário, mas como um modo. A partir disso, a autora Marisa Martins Gama-Khalil (2013, p. 26) explica que Ceserani elenca uma série de elementos formais e de temas recorrentes nas narrativas fantásticas:

De acordo com Remo Ceserani, os procedimentos narrativos e retóricos frequentemente usados pelo modo fantástico são: 1) posição de relevo dos procedimentos narrativos no próprio corpo da narração; 2) a narração em primeira pessoa; 3) um forte interesse pela capacidade projetiva e criativa da linguagem; 4) envolvimento do leitor: surpresa, terror, humor; 5) passagem de limite e de fronteira; 6) o objeto mediador; 7) as elipses; 8) a teatralidade; 9) a figuratividade; 10) o detalhe. Quanto aos sistemas temáticos recorrentes na literatura fantástica, Ceserani elenca: 1) a noite, a escuridão, o mundo obscuro e as almas do outro mundo; 2) a vida dos mortos; 3) o indivíduo, sujeito forte da modernidade; 4) a loucura; 5) o duplo; 6) a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível; 7) o Eros e as frustrações do amor romântico; 8) o nada.

É interessante notar que o autor possui uma visão mais ampla sobre o fantástico, conforme Gama-Khalil (2013, p. 26) revela, já que Remo acredita que não só o modo fantástico, mas também outros modos literários podem valer-se desses elementos característicos, ou seja, apesar deles

serem recorrentes, quando se trata do insólito, podem também ser comungados por outras narrativas. Além disso, a autora discute que esses componentes, listados por Ceserani, não compreendem todos aqueles encontrados em narrativas fantásticas, mas são alguns dos principais que o autor encontrou, a partir de uma pesquisa, a qual foi embasada em um arcabouço de produções fantásticas. Esse corpus de estudo, como Gama-Khalil (2013, p. 26) explica, foi formado não só por narrativas do século XVIII e XIX (para Todorov o fantástico puro teria apenas existido nesse intervalo de tempo), mas considerou também produções fantásticas de outras épocas, expandindo assim o conceito de literatura fantástica.

Além dessas informações acerca da definição do fantástico, as dicotomias relacionadas a esse gênero textual são explicadas pelas autoras Vargas e Umbach (2018, p. 165): “Ao jogar com a hesitação do leitor, a narrativa fantástica altera os códigos das certezas positivistas e potencializa as dicotomias real/irreal; verdadeiro/falso; sonho/realidade [...]”. Entretanto, assim como as autoras discutem, o fantástico pirandelliano mostra-se distinto daquele desenvolvido, por exemplo, pelo escritor Edgar Allan Poe ou pelo E.T.A. Hoffman:

Além disso, se nos anos 1800 era simples reconhecer um conto fantástico em função da presença de vampiros, casas mal-assombradas, um repertório tradicional de seres extraordinários, com Pirandello temos um fantástico que se constrói, às vezes, sem eventos sobrenaturais (VARGAS; UMBACH, 2018, p. 172).

Dessa forma, os fantasmas, monstros, criaturas horripilantes, vilões, entre outras criaturas características das narrativas do século XVIII ou XIX são interpretadas por Pirandello de outra maneira. Em muitas narrativas é difícil até mesmo reconhecer o insólito, uma vez que ele não é o fato mais importante ou mais chamativo do enredo, aquilo que mais capta a atenção do leitor é, na verdade, os pensamentos e sentimentos complexos e perturbadores que assombram os personagens, os quais se veem em uma situação infeliz de impotência perante as questões impossíveis de serem compreendidas sobre a existência:

É importante salientar que os contos fantásticos de Pirandello não só desafiam a racionalidade, mas, principalmente, evidenciam a fragilidade do ser humano. À medida que no fantástico do século XIX o evento estranho ou sobrenatural era o centro da narrativa ou o elemento mais importante, no caso de Pirandello o que mais perturba é a impotência das personagens frente a esses eventos (VARGAS; UMBACH, 2018, p. 169).

A representação da fragilidade e da impotência humana em relação às questões conturbadas que ocorrem na trajetória da vida humana é uma das características marcantes do modo de narrar de Pirandello. Além disso, nos contos estudados, o real e o insólito são colocados

em convivência intrínseca, por meio do fantástico, como forma de romper com a concepção de que tudo pode ser explicado pela razão:

Motivado por uma insistente desconfiança em relação ao real e um acentuado pessimismo existencial, a proposta de desestabilização do conceito de realidade e o contumaz interesse em ridicularizar, em mostrar as feridas do sujeito moderno são levados ao extremo em Pirandello, sendo a narrativa fantástica uma estratégia determinante que lança profundos questionamentos acerca do real (VARGAS; UMBACH, 2018, p. 171).

Esse ar de pessimismo encontrado nas narrativas de Pirandello, que se faz presente na individualidade de seus personagens, pode ser compreendido, inclusive, como um espelho que reflete a sociedade da época que padecia de angústias e incertezas acerca do cenário italiano daquele momento. Segundo Claudia Fernanda de Campos (1996), Pirandello viveu no auge da crise que vigorou no país devido às consequências do processo da unificação italiana: o *Risorgimento*, que ao invés de cumprir com as promessas feitas ao povo, liberdade e unidade, principalmente, acabou por provocar inúmeras desigualdades socioeconômicas entre as regiões italianas. A queda do sistema romântico-positivista da época abalou o escritor fortemente, produzindo em suas obras um sentimento de decepção perante o cenário italiano vigente naquele momento histórico, o qual dividiu os italianos em dois grupos, os *vecchi*, aqueles que lutaram por um movimento que acreditaram ser benéfico e promovedor de igualdade, e os *giovani*, que receberam a herança de uma Itália repleta de problemas de ordem socioeconômica, reflexo do cenário de pós-unificação da nação.

Conforme a mesma autora (1996), a convivência desses dois grupos sociais foi foco de um romance do italiano, *I vecchi e i giovani* (1913), o qual serviu como instrumento de crítica ao contexto socioeconômico e político da época: “[...] I vecchi e i giovani é o testemunho de uma crise geral e individual que acaba por influenciar profundamente a formação de Pirandello” (CAMPOS, 1996, p. 5). As diferenças socioeconômicas, consequentes da formação do novo Estado italiano, assolaram mais significativamente o sul do país, mais especificamente as massas camponesas e os operários das minas de enxofre que se agrupavam no chamado *Mezzogiorno*, parte territorial que contempla a parte sul do país e as ilhas italianas. Nesse sentido, o escritor denuncia, no romance, as condições miseráveis que essas pessoas viviam, criticando o governo da época, os ricos fazendeiros, a má gestão política e os impostos elevadíssimos que vigoravam em relação aos produtos agrícolas cultivados pelas famílias sulistas.

Pirandello, como Campos (1996) explica, por meio de suas obras, une-se ao povo italiano e compartilha do sentimento nacional de grande desilusão e de falta de esperanças em relação ao futuro do país. Em suas produções, esse caráter crítico é revelado juntamente com um

sentimento de impotência perante o caos político e social da época, que é revertido em personagens que vivenciam situações cotidianas, entretanto, insólitas e inquietantes, e que não conseguem alcançar uma resposta efetiva para esses eventos fantásticos. Essa característica de impotência, já abordada anteriormente, é encontrada, por exemplo, em ambos os protagonistas dos contos que serão discutidos posteriormente, que não sabem ao certo como reagir a uma situação considerada sobrenatural e superior à capacidade racional humana.

Além disso, mais do que interpretar eventos fora do comum, os personagens pirandellianos parecem buscar, incansavelmente, um sentido ou uma resposta que lhes conforte e que lhes retire a sensação de fragilidade. Todavia, essa solução se mostra inalcançável e permeada por aspectos negativos que rompem com a imagem homogênea do personagem, por isso, eles são envolvidos no delírio, percebendo que vivem rodeados por máscaras e ilusões:

Em geral, seus esforços se mostram inúteis e vão no sentido de escapar desta dimensão imposta pela vida e o resultado é a desintegração de sua personalidade, o que o faz cair na solidão e no sofrimento. Desta forma, a personagem pirandelliana reflete a negatividade da vida, isto é, tristeza, desencanto, solidão e falta de esperança (CAMPOS, 1996, p. 12-13).

Esses indivíduos, retratados pelo escritor, mostram-se frustrados e desiludidos, uma vez que não conseguem admitir e aceitar que vivem em uma realidade de caráter inconstante, perturbador e incompreensível. Essa constante angústia, que os acomete nos contos, amplia seus sentimentos infelizes e desgostosos até levá-los a uma dimensão mais profunda que abrange questões filosóficas sobre sua própria existência e sobre qual sentido ela admite.

1 Jornada Internacional de Línguas e Linguagens **4 Conto Soffio/Sopro (1931)**

Nessa produção, a morte é tida como algo oculto e distante do homem, fato que causa sofrimento aos personagens do enredo, como o início do conto revela: “Certas notícias chegam tão inesperadamente que se fica ali assombrado, e do assombro, parece não se encontrar meios de sair senão recorrendo às frases mais banais ou às considerações mais óbvias” (PIANTOLA, 2006, p. 125). A partir desse contexto, o protagonista da trama, sujeito que não possui o seu nome revelado, recebe inesperadamente o poder de acabar com a vida das pessoas por meio de um gesto: um sopro por entre seus dedos.

Assim, no início da história, Calvetti (jovem secretário) relata ao protagonista a morte repentina do pai de um sujeito chamado Massari, fato que o imerge em uma situação de profunda reflexão, haja vista que ele havia se encontrado há pouco tempo com tal homem. Essa situação

contribuiu para a construção da morte como algo repentino e inevitável, por isso, o protagonista passa a se questionar sobre o que seria a vida, enfatizando que bastava apenas um sopro para ela se esvaír, ao mesmo tempo em que junta o polegar ao seu dedo indicador e assopra em direção a Calvetti, o qual passa a sentir um desconforto. Tal fato é ignorado pelo protagonista, já que ele não reconhece relação entre o seu gesto e o mal estar do colega.

Todavia, tal ação teria o poder de matar e, desse modo, ele recebe por Bernabò, outro personagem do enredo e amigo do protagonista, a notícia de que mais uma vida havia sido ceifada, o que agrava o seu caos existencial. Involuntariamente, ao reproduzir mais uma vez o sopro, o seu colega começa a passar mal e falece. Após isso, muitas pessoas da cidade morrem, como se houvesse uma epidemia no local, devido ao já conhecido gesto do protagonista, que o exercia com o intuito de comprovar se de fato era dono de tal poder. Ademais, para comprovar se de fato havia alguma relação entre o seu sopro e as mortes, ele decide isolar-se. Após isso, milagrosamente, a cidade se vê livre da tal epidemia que o personagem supunha existir. Dessa maneira, ele conclui que poderia ser realmente o causador daquelas mortes.

A partir dessa constatação, o protagonista parece amadurecer seu poder. Assim, ele visita uma moça conhecida, a qual havia uma criança que possuía uma doença incurável, e decide acabar com aquela vida com a justificativa de que estaria privando-a de um constante sofrimento. Não contente, diz à mãe da criança que se livraria também de seu marido, um sujeito considerado rude por ele, e assim faz. Perturbado por suas ações, o protagonista foge da casa onde estava e passa a agir não mais por piedade dos que estão doentes, mas mediante a uma pressão sofrida pela dúvida das pessoas. Em um hospital, afetado pelas expressões jocosas de seis pessoas que não acreditaram que ele era capaz de matá-los com um simples sopro, encerra tais vidas. Entre elas, estava a vida de um médico, o mesmo que havia tentado salvar Bernabò, anteriormente, e que demonstrava frieza em relação à morte. Essa figura cética morre crendo que a epidemia foi de fato a causa responsável por aquela desgraça e não o temido sopro.

Após esse evento, o protagonista encontra um espelho e reproduz mais uma vez o gesto, o que o leva à autodestruição (ele é tomado por um vazio e sua imagem deixa de ser refletida). No entanto, ele ainda consegue observar tudo ao seu redor apesar de seu corpo físico já não existir mais. A partir desse momento, ele entende que era a própria encarnação da morte e, vagueando pela cidade, sente-se parte da natureza. Ao final da narrativa, ele observa uma jovem sorridente que o faz se recordar dos tempos de juventude e conclui que, naquele momento, era o ar que a tocava. Assim, embora possuísse consciência e lembranças de sua vida, ele já não se configurava como aquele ser humano que outrora foi. O conto se finda, portanto, com uma

descrição insólita, lírica e intensa sobre a realidade efêmera da vida e os sentimentos sobre a morte.

Ao decorrer do enredo, como já citado, o nome do protagonista não é revelado, característica encontrada em outros contos pirandellianos. Esse fato permite a construção desse personagem como uma entidade universal, que assim como outros seres humanos possui dúvidas, medos e inseguranças. Ademais, o ocultamento de seu nome contribui para uma melhor visualização da cena em que ele, morrendo, não consegue mais ver sua imagem refletida no espelho. Assim, é perceptível que, além de ter seu nome apagado pela narrativa, o personagem perde também sua forma física, ou seja, todo o conjunto que o caracterizava como um ser humano. O narrador em primeira pessoa promove, ainda, uma imersão maior do leitor, que conhece a singularidade do protagonista, bem como os seus sofrimentos e percepções.

Além disso, nota-se que o enredo não esclarece as consequências que os gestos causaram nas vítimas, de modo que o foco recai nas próprias ações do protagonista. Assim, a narrativa traz, como em uma peça teatral, diversas cenas e cortes inesperados:

[...] o universo ficcional de Pirandello é caracterizado pelos enredos inconclusos, a insanidade das personagens e os constantes malogros de suas criaturas, em textos que negam a referencialidade e reforçam a tese da morte da marmórea obra de arte da antiguidade, dando espaço para uma produção artística fragmentada e repleta de vazios (VARGAS; UMBACH, 2018, p. 170).

Dessa forma, a presença de um enredo ausente de um final fechado, como as autoras expuseram, contribui para a aproximação do leitor em relação aos devaneios do personagem. Ora a personalidade do narrador-personagem, que possui um caráter totalmente mutável, tende a uma vertente mais altruísta: o personagem mata por piedade, uma vez que a vítima levava uma vida sofrida, ora ele assassina os indivíduos ao ser provocado por eles. Além disso, o caráter fragmentado e transitório pode ser percebido também quando o personagem não mais se vê como um ser humano, ao contrário, sua forma física é desconstruída e ele se caracteriza como a própria epidemia. A fragmentação do sujeito, o qual parece somente usar uma máscara de ser humano é expressa a partir da demonstração das inúmeras personalidades, sentimentos e papéis assumidos ao longo da narrativa, o que contribui para a ideia de que ele não é um indivíduo constituído de padrões imutáveis, ao contrário, possui a cada cena, pensamentos e atitudes até então desconhecidas ou inesperados pelo leitor, fato que dificulta o conhecimento absoluto desse sujeito apesar da narrativa estar expressa em primeira pessoa.

Ademais, é interessante discutir que a partir do momento que o protagonista percebe que era dotado de um grande poder, sendo o responsável por permitir que uma pessoa vivesse ou

morresse, ele ignora as convenções éticas da sociedade e passa a agir conforme suas leis. Dessa maneira, o conto provoca o leitor sobre o uso do poder e sobre o que um ser humano pode fazer enquanto estiver munido dele. A partir dessa perspectiva Daniela Piantola (2006, p. 90) discute que:

[...] o anti-herói do conto, enquanto encarnação mesma das potências destrutivas, dionisiacas, configura a representação máxima do fluxo inesgotável da Natureza. A morte aqui, em última análise, não aparece em sua feição assustadora alimentada pela tradição ocidental – mais assustadora parece ser a vida solitária e administrada pelas convenções e pela falsa ética –, mas como condição inexorável de libertação de um estado de coisas que deixou de ser sustentável, engendradora de uma possibilidade de novos começos [...]

Dessa forma, o protagonista entende a morte como algo efêmero, um sopro que logo se esvai. Tal concepção é potencializada pelo fantástico, já que é por meio do poder insólito que o personagem possui de matar quem ele quisesse, inclusive a si próprio, que a morte pode ser literalmente concretizada com um sopro, símbolo do caráter repentino que ela assume na narrativa.

5 Conto *Effetti d'un sogno interrotto/ Efeitos de um sonho interrompido* (1936)

O conto *Effetti d'un sogno interrotto*, publicado um dia antes da morte do escritor, traz a história de um personagem que recebe de um amigo, uma casa antiga. No início da narrativa, é relatado o contato do protagonista e também narrador com a residência e com os itens que a compõem, como os móveis, objetos, relíquias, entre outros. Em meio aos antigos móveis do local, uma pintura datada do século XVII chama a atenção do personagem, a qual retrata a figura de Madalena em penitência. Tal figura prende não somente a atenção do novo morador da casa, como também de dois homens que o visitam: um antiquário e um viúvo que havia perdido sua esposa recentemente e que reconhece no quadro, a memória da falecida. Todavia, embora desejasse adquirir a pintura, o pedido do viúvo não é concedido, fato que provoca uma grande fúria nesse personagem que se mostra inconformado com a situação de ter a imagem de sua falecida mulher sendo exposta a outros rapazes.

Após tal evento, na manhã do dia seguinte, o protagonista é acordado de um sonho de forma brusca – devido a uma confusão entre gatos e ratos – e não consegue separar com exatidão o seu sonho da realidade, o que contribui para que ele veja, por alguns instantes, o viúvo vestido em um pijama de seda listrado sobre seu divã. Essa visão, todavia, durou alguns instantes e, por meio da luz que emanava das janelas, logo se dissolveu. Em seguida, o protagonista lançando

seu olhar para o quadro, pôde presenciar um fato ainda mais intrigante, por um segundo, a figura de Madalena, retratada na pintura, havia lhe lançado um olhar malicioso e diabólico, o que lhe causou um profundo incômodo. Envolvido nesses sentimentos que contemplam a dúvida e a certeza, o real e o imaginário, o protagonista, que acabara de ter seu sonho interrompido, parte para a loja de antiguidades, propondo a venda do quadro e da casa. Em seguida, ele e o antiquário se deslocam ao hotel onde o viúvo estava hospedado e, para a surpresa do protagonista, ele estava usando o mesmo pijama vislumbrado em seu sonho.

Mesmo após o choque e a conversa que ele e o viúvo estabelecem, os dois não conseguem ter certeza do que de fato ocorreu. O protagonista acusa o homem de ter entrado em sua casa, mas isso não é provável. A conclusão que os dois chegam, então, é que vivenciaram o mesmo sonho e que tiveram, portanto, as experiências fundidas em uma, permeada pela imagem da falecida mulher, que por um momento ganhara vida novamente. No entanto, apesar do diálogo, ambos os cavalheiros não chegaram a uma explicação racional que contemplasse certamente o que eles vivenciaram. O antiquário, como um cético, pontua que as credices dos homens eram apenas alucinações. No entanto, em resposta a tal pensamento, ao final do conto, a voz narrativa diz: “Como são ingênuos esses homens descrentes que diante de um fato que não se explica encontram logo uma palavra que não diz nada e com a qual facilmente se consolam. – Alucinações” (PIANTOLA, 2006, p. 199).

A partir desse enredo, alguns aspectos recorrentes da forma de narrar de Pirandello são percebidos, entre eles, a fragilidade dos personagens frente a um evento insólito, o final em aberto e a crítica à incapacidade humana de possuir todas as respostas. De fato, Pirandello denuncia, principalmente, a fragilidade humana, que opta por adotar um olhar cético (representado pela figura do antiquário) e imediato para os eventos insólitos, que nesse enredo se faz presente por meio do fato sobrenatural da pintura que ganhou vida e da inexplicável relação entre os sonhos do protagonista e do viúvo. Esses eventos inexplicáveis relacionam-se com o posicionamento de Todorov (2008, p. 31): “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Entretanto, como as autoras Vargas e Umbach (2018, p. 169) explicam, o foco do enredo pirandelliano é a discussão dos personagens sobre o ocorrido, e não necessariamente o próprio evento insólito.

No conto, o narrador em primeira pessoa cria seu próprio universo e sua maneira de se expressar, ademais, por não ter seu nome identificado, pode servir de espelho para aqueles indivíduos que, assim como o protagonista, não conseguem derrotar as vozes questionadoras que os assombram. Além disso, assim como em *Soffio* (1931), que traz no início uma discussão sobre as notícias que os humanos recebem, as quais promovem estranhamento, de forma que os

homens não conseguem compreendê-las e acabam por adotar reflexões clichês e instantâneas, em *Effetti d'un sogno interrotto* (1936), essa mesma perspectiva, de certa forma pessimista, é encontrada, quando ao final da narrativa, há também a afirmação de que os humanos preferem adotar respostas rápidas e insuficientes a fim de se confortarem perante uma situação absurda e inexplicável.

Conclusão

Através da leitura e análise dos contos selecionados conclui-se que o fantástico pirandelliano destoa, em alguns pontos, do modelo clássico todoroviano, opondo-se ao fantástico característico do século XIX que tinha por foco as figuras aterrorizantes e externas ao sujeito. Em Pirandello, tendo por base as narrativas fantásticas do século XX, o insólito se faz presente no cotidiano dos personagens a partir de acontecimentos ora banais, ora complexos e inexplicáveis, como a morte, a fim de demonstrar que a vida humana é caracterizada pela mutabilidade do caráter, pela fragilidade e pela sensação quase perseguidora da não satisfação e do não conforto. Assim, nos contos pirandellianos, é a reação dos personagens frente ao fato chocante que constitui o foco narrativo, ou seja, nessa perspectiva, o insólito torna-se um gatilho elucidador do caráter e da subjetividade dos indivíduos e das suas respectivas problemáticas. Tal inovação fantástica possui como pano de fundo a época conturbada em que o escritor viveu, a qual foi marcada por crises sociais e por quebras de expectativas em relação ao processo de unificação da Itália. Em suma, Luigi Pirandello deixou um legado de produções subjetivas que carecem de uma maior atenção e estudo por veicularem questões tão ricas e profundas.

Referências

CAMPOS, C. F. *Persona e personagem no teatro de Pirandello*. Orientador: Prof. Dr. Wilcon Jóia Pereira. 113 p. Dissertação (Mestrado em Literatura em Letras) - Faculdade de Ciência e Letras - UNESP, Araraquara - São Paulo, 1996.

CESERANI, R. *Il fantastico*. Bologna: Il Mulino, 1996.

DEGANI, F. J. S. *Pirandello "novellaro": da forma à dissolução*. Orientador: Profa. Dra. Lucia Wataghin. 2008. 131 p. Dissertação de mestrado (Graduado em Letras) - Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-16022009-143656/publico/FRANCISCO_JOSE_SARAIVA_DEGANI.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

GAMA-KHALIL, M. M. A literatura fantástica: gênero ou modo?. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, [s. l.], v. 26, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol26/TR26b.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

PIANTOLA, D. *No limiar do abismo: Modernidade e declínio da subjetividade na narrativa de Luigi Pirandello*. Orientador: Profa. Dra. Regina Lúcia Pontieri. 2006. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-21052007-151000/publico/TESE_DANIELA_PIAANTOLA.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

PIRANDELLO, L. *Novelle per un anno*. [S. l.]: E-text, 2013. E-book (3595 p.). Disponível em: https://www.liberliber.it/mediateca/libri/p/pirandello/novelle_per_un_anno/pdf/pirandello_novelle_per_un_anno.pdf.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VARGAS, A. Q.; UMBACH, R. Ú. K. Fantástico umorístico e banalizado: diálogos insólitos entre Luigi Pirandello e Murilo Rubião. *Revista Literatura em Debate*, v. 12, n. 23, p. 164-179, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/Downloads/2987-11907-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019

ZANGRANDI, S. *Cose dell'altro mondo*. Percorsi nella letteratura fantastica del Novecento. Bologna: ArchetipoLibro, 2011.



Uma abordagem do fantástico X real na obra Pacto com a Lua de Airton Sampaio

Carmelinda Carla Carvalho e Silva¹

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade fazer uma análise do conto “Pacto com a lua” que se encontra na obra Geração de 1970 no Piauí: contos antológicos, de Airton Sampaio conforme as características definidas por Tzvetan Todorov, Ítalo Calvino, Maria Cristina Batalha e Julio Cortázar a respeito do gênero fantástico, sendo o aspecto principal analisado a hesitação, procurando identificar no conto esse sentimento no personagem central. Como metodologia, partiu-se da leitura crítica da obra de Sampaio e o entrelaçamento com a teoria, delineando-se, assim, os pontos mais importantes. No conto surgem acontecimentos sobrenaturais que não podem ser explicados pelas leis de um mundo natural, levando o leitor e o narrador-personagem à hesitação. Segundo Todorov, essa incerteza despertada em ambos é que dá vida ao fantástico. Este é o principal objetivo deste trabalho, descrever esse sentimento por ambos, no qual o leitor consegue se integrar na narrativa ficando com a mesma interrogação que o personagem fica diante dos fatos ocorridos.

PALAVRAS-CHAVE: Fantástico; hesitação; Pacto com a lua; Airton Sampaio.

1 Introdução

A literatura fantástica surgiu no início do século XVIII estendendo-se até o século XIX. O gênero contém elementos como o improvável, o misterioso, entre outros, destacando-se nos contos fantásticos que segundo Ítalo Calvino: “nos diz muitas coisas sobre a interioridade do indivíduo e sobre a simbologia coletiva”. (CALVINO, 2004, p. 3). As origens do fantástico também estariam ligadas à alguns questionamentos quanto às certezas da racionalidade, principalmente pela existência de elementos e crenças que divergiam com o desenvolvimento da ordem burguesa, que representava a racionalidade.

Consoante Todorov (2005), o fantástico estaria numa linha do meio entre dois outros gêneros, similares, contudo com diferenças importantes e decisivas para as suas distinções: o estranho e o maravilhoso, e o principal tema das narrativas fantásticas é a relação entre o real e o imaginário por meio da hesitação sentida pelo leitor e pelos personagens frente a acontecimentos sobrenaturais.

Concebe-se ao desconhecido, presente no fantástico, uma dimensão de indeterminação que espanta, e para o qual há um desconforto. O fantástico seria, pois, a percepção inclinada de que existem coisas que não podem ser explicadas em uma época em que estes acontecimentos não podem mais ser considerados milagres. Trata-se, portanto, de uma indefinição característica de uma época que assistia à consolidação de uma nova organização social (a sociedade

¹ Possui mestrado pela UESPI. E-mail para contato: carmelinda.sig7@gmail.com

burguesa) que objetivava destruir os antigos valores medievais, mas sem, no entanto, ter forças para ocupar todas as esferas da vida.

O presente artigo tem como propósito fazer uma análise do conto “Pacto com a lua” (2007) de Airton Sampaio, de acordo com as características definidas por Todorov em seu livro *Introdução a literatura fantástica* (2004), demonstrando que o conto pode ser considerado fantástico, destinando ênfase na hesitação sentida pelo personagem principal, visto que em alguns momentos da narrativa o personagem se depara com acontecimentos insólitos.

2 Literatura fantástica

De acordo com Todorov (2005), estruturalista francês que escreveu a mais importante teoria sobre o fantástico enquanto gênero, e afirma que no mesmo não se pode apelar para o sagrado, mas sim para quem a racionalidade não consegue cumprir suas promessas de totalização. Sendo assim, caracteriza-se o sentimento do fantástico, que é postulado por uma ambiguidade fundamental que Todorov chama de *hesitação*, e é definida pela incapacidade de se apoiar totalmente no racional, sem ser capaz de livrar-se dele.

O fantástico seria desse modo definido por essa *ambiguidade estrutural* que é própria do gênero. Contudo, na qualidade de produto de um processo histórico que lhe determina, a forma de tal ambiguidade assume variadas nuances. Nas primeiras narrativas do gênero, muito próximo do romance gótico, a essência dessa hesitação está no conflito entre aquilo que a personagem e o leitor entendem como sendo parte do seu mundo, com seu conjunto de leis lógicas e racionais e o elemento irracional que surge nessa realidade a partir de um lugar exterior que não pode ser nomeado. Embora, portanto, o fantástico envolva de maneira mais geral a seu sentido, a racionalidade do mundo real estaria garantida, na medida em que o elemento irracional lhe é exterior.

Assim, a diferenciação entre racional e irracional deixa de ter funcionalidade, criando-se uma lógica paralela que é e não é do mundo natural, denominado pela crítica de *absurdo*. A ambiguidade está localizada no interior da racionalidade, representando com isso uma fragmentação entre o mundo e seu próprio conceito, cuja ascendência estaria na incapacidade do homem de tomar o controle do mundo que foi por ele mesmo criado. O fantástico marca o desmembramento da racionalidade, mostrando que esta não é suficiente para dar conta da totalidade por existir elementos que lhe são irrealis, o absurdo marca um afastamento fundamental, visto que são as próprias ações do homem e o mundo em que ele vive que perdem o sentido.

3 Conceito de Conto

Na obra *Valise de cronópio* (2006), Julio Cortázar descreve sua ideia de conto, afirmando que o mesmo é uma espécie de resumo vivo ou uma vida sintetizada. Para este autor, o conto possui caráter peculiar e ao compará-lo com o romance faz uma analogia entre o cinema e a fotografia, no momento em que o filme é uma “ordem aberta”, sendo este o romance, e a fotografia, o conto, pressupõe uma limitação prévia imposta pelo espaço reduzido que a câmera alcança.

Segundo Cortázar, os fotógrafos definem sua arte como um paradoxo, visto que, ao mesmo tempo em que retira um fragmento da realidade, fixando-lhe limites, faz com que esse recorte possibilite uma realidade muito mais ampla e dinâmica, que ultrapassa espiritualmente o espaço captado pela câmera. Dessa forma, o autor conclui que:

O fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que seja *significativo* que não só valha por si mesmos, mas também seja capaz de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 2006, p. 151-152).

Conforme Cortázar, bom conto é mordente, incisivo e sem trégua desde as primeiras linhas. O autor compara o contista a um boxeador que deve ser astuto, com golpes iniciais eficazes, pois não tem o tempo como aliado, possuindo apenas o recurso de trabalhar em profundidade. O tempo e o espaço do conto devem estar condensados sob uma alta pressão espiritual capaz de possibilitar diferentes aberturas. Em vista disso, o autor descreve que não existem contos ruins e sim um tratamento bom ou ruim sobre o tema escolhido.

De acordo com Cortázar, um conto é considerado ruim quando é escrito sem tensão, elemento que deve se manifestar desde as primeiras frases, isto é, desde as primeiras cenas narradas: “as noções de significação de intensidade e de tensão hão de nos permitir, como se verá, aproximando-nos melhor da própria estrutura do conto” (CORTÁZAR, 2006, p. 152). Dessa forma, o elemento significativo do conto não reside em seu tema, mas sim na forma como este é trabalhado pelo escritor.

Para Cortázar, um conto é significativo à medida em que quebra seus próprios limites com uma explosão de energia espiritual que transcende a curta história que conta. Nesse sentido, a noção de significação não pode ter sentido se não for relacionada com a intensidade e a tensão, uma vez que a mesma não se refere somente ao tema, unicamente, mas ainda ao tratamento literário dado a esse tema, ou seja, a técnica empregada para desenvolvê-lo, sendo exatamente este ponto que distingue um bom e um mau contista. Cortázar destaca que a escolha do tema por

parte do escritor não é tarefa simples, pois em alguns casos o contista escolhe seu tema e outras vezes o tema se impõe ao escritor de tal forma que o força a escrevê-lo.

Conforme o referido autor, um bom tema envolve todo um sistema de relações conexas que solidifica no escritor, e posteriormente no leitor, uma grande quantidade de sentimentos, noções, entrevisões e até mesmo ideias que lhe pairam na sensibilidade ou na memória. Logo: “um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revelar sua existência” (CORTÁZAR, 2006, p. 154).

De acordo com Cortázar, não se deve julgar um escritor apenas pelo tema de seus contos, mas sim por sua presença viva no ambiente da coletividade, visto que seu compromisso é uma garantia da necessidade e da verdade de sua obra. Por esse motivo, o autor descreve que:

Seus temas conterão uma mensagem autêntica e profunda, porque não terão sido escolhidos por um imperativo de caráter didático ou proselitista, mas, sim, por uma irresistível força que se imporá ao autor, e que este, apelando para todos os recursos de sua arte e de sua técnica, sem sacrificar nada a ninguém, haverá de transmitir ao leitor como se transmitem as coisas fundamentais: de sangue a sangue, de mão a mão, de homem a homem (CORTÁZAR, 2006, p. 163).

Em *Teoria do conto* (1985) Nádya Battela Gotlib apresenta três acepções da palavra conto para Julio Casares, a primeira afirma ser um relato de um acontecimento, a segunda uma narração escrita ou oral de um fato falso e, por fim a terceira seria uma fábula contada às crianças para diverti-las. Tais acepções apresentam um ponto em comum, visto que todos são narrativas. “De fato, toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós” (GOTLIB, 1985, p. 11). Logo, é através das pessoas que os acontecimentos ganham significado e organizam-se numa série temporal e estruturada na unidade de uma mesma ação, que pode ser construída de várias formas com uma sucessão de acontecimentos.

Segundo Gotlib, o contar uma estória, a princípio de forma oral, evoluiu para o registro das estórias, por escrito, entretanto, a autora destaca que o contar não é simplesmente um contar de acontecimentos ou ações, visto que o relatar requer que o acontecimento seja trazido novamente, seja pela criação da mente do contista, seja por alguém que ou teve notícia do acontecido ou foi testemunha. Dessa forma, o conto não narra apenas o acontecido, pois não tem compromisso com o real, ou seja, realidade e ficção, nele não apresenta limites precisos. Conforme a autora “A esta altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de

inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real” (GOTLIB, 1985, p. 12).

4 Airton Sampaio

Airton Sampaio de Araújo nasceu na cidade de Teresina em 23 de março de 1957 é um escritor brasileiro, com atuação literária desde os anos 1970. Foi contista e cronista, e teve uma considerável participação na crítica literária, formou-se em Letras, 1982, e Direito, 1984, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde trabalhou como professor mestre adjunto no setor de Letras, nas áreas de Literatura brasileira, Estilística da língua portuguesa e Linguística aplicada.

Membro da União Brasileira de Escritores do Piauí (UBE/PI), foi incluído nos livros *Novos Contos Piauienses* (1984); *Outros Contos Piauienses* (1986) e na coletânea *Crônicas de Sempre*, de Adrião Neto (1995). Além disso, publicou contos em revistas do Piauí e também foi Integrante do extinto Grupo Tarântula de Contistas, participou de diversas coletâneas, entre as quais se destacam *Vencidos*, contos, 1987, ao lado de J. L. Rocha do Nascimento, José Pereira Bezerra e M. de Moura Filho, e antologias como *Sob um Céu Azultigrino*, novela classificada nos Concursos Literários do Piauí, 2005.

Com diversas premiações e publicações esparsas como contista e cronista, tem artigos, crítica e poema, além de entrevista, publicados na internet, como em blogs e afins. *Painel de sombras* (contos, Teresina, edição do autor, 1980) *Vencidos* (contos, Teresina, edição coletiva com José Pereira Bezerra, M. de Moura Filho e J. L. Rocha do Nascimento, 1987) *Contos da Terra do Sol*, 2002.

5 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que vai fazer uma análise do conto “Pacto com a lua”, de Airton Sampaio, buscando provar que o conto é fantástico através da hesitação sentida pelo personagem principal do conto. Será feita a leitura da fortuna crítica do autor e também serão utilizados como referencial teórico, os livros *Introdução à literatura fantástica* (2004) de Tzvetan Todorov, *Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano* (2004) de Ítalo Calvino, *O fantástico brasileiro: contos esquecidos* (2011) de Maria Cristina Batalha e *Murilo Rubião e os impasses do fantástico brasileiro* (2017), de Acauam Silvério de Oliveira .

6 Análise do conto

Os contos fantásticos apresentam características próprias que devem ser obedecidas, principalmente com relação aos acontecimentos estranhos, pois se a eles forem atribuídas explicações deixará de ser fantástico e entrará em um gênero vizinho o estranho ou maravilhoso. “A narrativa fantástica estabelece, pois, a incerteza nas relações casuais, propondo o questionamento de temas mapeados pelo texto, sem oferecer respostas para os impasses levantados.” (BATALHA, 2011, p.14). Neste trecho de Batalha fica claro a função do gênero fantástico que é despertar a incerteza, tanto no leitor como nos personagens frente aos episódios sobrenaturais, como observa-se neste trecho:

Quando a manhã surge Selene se recolhe, fecha-se no quarto, a sete chaves. Algumas vezes, e poucas, e em raros dias, anda pela casa, o rosto sob véu.
- São esquisitices de desde criança, do tempo de criancinha, o senhor não se intimide...
- Não, eu não. E os outros?
- Estão todos aqui. Olhe...
Oh terror! Oh terror! Oh terror! O baú aberto e, dentro do baú, ossos! ossos! ossos!!! [...]
Oh leitor! Oh leitor! Oh leitor!!! Os lábios de Selene eram lindos e queimavam. E eu a beijei, devagar, devagarinho, assim, assim, assim...
- Vamos recompor o baú, e depois, ah, depois faremos amor, que amor te espregueira, sim, o amor te espregueira a nós, amor...
Nada secreta mais segredos, nada, que o corpo de uma mulher, e Selene era um baú abarrotado deles – rebuscada, dilemática, agônica, diabólica. Selene! (SAMPAIO, 2007, p. 139).

Para o autor búlgaro, as narrativas fantásticas possuem um elemento tão importante quanto à hesitação, o narrador-personagem que vai contar os fatos vivenciados por ele, fazendo com que o leitor fique na dúvida da veracidade dos acontecimentos descritos. No conto de Sampaio nota-se que o personagem principal conta a história à sua maneira, como pode-se observar nesta passagem inicial do conto:

[...] quando, na noite de lua, nesta noite de lua, vi-me, inexplicavelmente, nas malhas da casa velha, coberta de poeira e teias de aranha, o reboco aos pedaços. O dono (e aqui me indago se ele era real), sentado numa cadeira de rodas, é um ancião encapuzado, inimaginavelmente magro, os lábios murchos, parece que com a idade do mundo nas costas (SAMPAIO, 2007, p. 138).

Encontra-se, em algumas partes, fatos que não há como serem explicados pelas leis de um mundo natural, nem mesmo o personagem principal consegue esclarecer as dúvidas que surgem durante a narrativa, levando-o a hesitar.

No anel do anular direito uma flecha esculpida, no do esquerdo uma espada reluzente cravejada de prata, e nos lábios uma voz antiga, remota, e nos olhos,

cegos, um brilho sábio, a cósmica conversa de um velho insólito, sem mais (agora que ele tirou o capuz eu vejo) nenhum cabelo na cabeça, ancião absurdo estremecendo meu mundo monótono e coerente (SAMPAIO, 2007, p. 138-139).

Segundo Calvino, esse sentimento acontece porque não há como explicar os acontecimentos misteriosos vivenciados pelo personagem, e essa seria a essência do fantástico. Pode-se observar os pensamentos do autora no trecho a seguir no qual ele comenta sobre esta condição do fantástico:

Coisas extraordinárias que talvez sejam alucinações projetadas por nossa mente; coisas habituais que talvez ocultem sob a aparência mais banal uma segunda natureza inquietante, misteriosa, aterradora — são a essência da literatura fantástica, cujos melhores efeitos se encontram na oscilação de níveis de realidades inconciliáveis. (CALVINO, 2004, p.).

Cortázar descreve que o mundo fantástico nada tem a ver com o real, visto que “a apreensão das relações subjacentes, o sentimento de que os reversos desmentem, multiplicam, anulam os anversos, são modalidade natural de quem vive para esperar o inesperado” (CORTÁZAR, 2006, p.177). Isso quer dizer que o fantástico é algo surpreendente que, ao mesmo tempo, não há como ser explicado pelas leis do mundo real. Para o autor a ordem do fantástico está sempre aberta, sendo impossível conceber alguma conclusão, pois “nada conclui nem nada começa num sistema do qual somente se possuem coordenadas imediatas” (CORTÁZAR, 2006, p.177).

Diante desta constatação, nota-se que não há um final no conto de Sampaio, isto é, os acontecimentos ficam até o desfecho sem nenhuma explicação que faça sentido para as leis do mundo natural, como observa-se neste trecho:

Os olhos extirpados, os ossos sem pele, a teia de aranha, a casa, o velho, a cadeira de rodas, a flecha, a espada, o baú de ossos, a sepultura, posição fetal, a toga, eu, o terror, o langor, o amor, a prisão, a tortura, o homem, o absurdo, o indizível, o extraordinário, o inextrincável, o enigma, Selene! (SAMPAIO, 2007, p. 142-143).

Portanto, as situações vão surgindo à medida em que o leitor vai fazendo a leitura, quer dizer, os acontecimentos vão surpreendendo o leitor com informações que dão um ar de suspense ainda maior, fazendo com que o mesmo procure atribuir explicações possíveis para os fatos narrados, como percebe-se nesta passagem do conto:

- O senhor já torturou gente, eu sei.
- Sabe?
- Sei. Que é que não sei? O senhor já torturou gente, exímio em arrancar olhos das órbitas, a sangue frio...

- Isso foi no tempo da ditadura. Mas equivocada e demente e insana e carrasca e irracional ditadura, que passou. Não carrego culpas. Cumpri minha missão. Guerra é guerra.
- E Selene é Selene...
"Há frases que caminham em sinuosa, como as cobras".
- Também há mulheres assim.
- Assim?
- Que caminham em sinuosa, como as cobras.
Atarantei-me. Não sou dado a enigmas, embora adore anagramas. E apareceu-me, de súbito, que ali se inscrevia uma ameaça, velada ameaça... (SAMPAIO, 2007, p.140).

Nota-se através desta citação que o narrador-personagem se surpreende por seu segredo ser revelado, além disso, fica em choque quando Selene lê seu pensamento, fazendo com que o leitor acredite que o que está acontecendo faz parte de um castigo pelos males cometidos anteriormente pelo narrador-personagem. Segundo Cortázar, tais acontecimentos são instâncias esmagadoras do fantástico que reverberam em virtualidades praticamente inconcebíveis, ou seja, acontecimentos inexplicáveis. Por essa razão Cortázar afirma que: "Não há um fantástico fechado, porque o que dele conseguimos conhecer é sempre uma parte e por isso o julgamos fantástico" (CORTÁZAR, 2006, p. 178).

Segundo Todorov, a primeira condição do fantástico é a hesitação do leitor diante dos episódios narrados. Em uma narrativa considerada fantástica como o conto de Sampaio, o leitor deve se integrar na história juntamente com os personagens para que ocorra a hesitação em ambos: "O fantástico implica, pois uma integração do leitor no mundo dos personagens" (TODOROV, 2004, p.37). Dessa forma, o momento de hesitação do narrador-personagem e também do leitor acontece no momento da passagem abaixo:

Obedeço. Que homem não obedeceria? Descemos a escada sinuosa e rangente, lado a lado; no térreo, ruído: cadeira de rodas. Paramos. Silêncio. Nós, agora, nas pontas dos pés. Atravessamos, interminavelmente (por horas ou dias ou semanas ou anos ou décadas ou séculos?), corredores e corredores e corredores, e uma data, o dia surgindo, Selene parou, e eu parei, esbaforido. Estava zozno e atordoado, como quem se perdeu, num labirinto. Selene, então, apontou-me a sepultura, o monte de terra ao lado.

- O senhor já sepultou gente viva. O senhor me sepultará, viva.
Desandei a chorar e supliquei a Selene não me torture, Selene, não...
- Soterre-me.

Enxugando os olhos, que cismavam em lacrimejar, cumpri a tarefa: terra a terra cobri Selene, até que um montículo se formou, em cima. Ainda com a costa da mão volteando pelos olhos, abri o envelope lacrado, retirei do interior uma fotografia. E se tu leitor, não acreditas em mistério ou desdenhas anagramas, segura-te na cadeira. A fotografia era da casa, e a casa fora fotografada de cima, muito de cima, e a casa era uma lua, leitor, uma lua! No verso da foto, inscrita uma sentença, em letras maiúsculas finíssimas, quase incompreensíveis: SELENE NA CASA DA LEI MORA. Compreendes por que estava loucamente atordoado? (SAMPAIO, 2007, p. 141-142).

A integração do leitor na narrativa admite que o mesmo hesite juntamente com o personagem, construindo assim o efeito mais importante do fantástico que é a hesitação, diante deste fato sobrenatural do conto. Em seguida a este fato o personagem se vê em uma situação inesperada, pois aparece um juiz e constata seu terrível crime, como pode-se observar neste trecho:

- Sei é que dona Selene, casada, namorava com o senhor na casa do marido, que ela dizia em viagem mas morto é que estava, no baú ostensivamente ornado e cerrado, a sete chaves, nos seus aposentos. O senhor, por sua vez, cavou a sepultura, meteu o baú, e enterrou-a viva. O legista atestou que ela morreu instantes após o enterramento.

- Mas Selene...

- Cale-se, disse-me, e a ordem, seca, saiu entre dentes rilhados, e por uma violenta fração de segundo imaginei ver no velho juiz as feições de um jovem que, em 1970, eu...

- O senhor contenha-se calado, e esta outra ordem inflexível, repôs-me, abruptamente, no presente.

- Encare-me, ordenou, e eu o encarei. E o seu rosto era encovado e coberto de rugas, e os cabelos brancos, e os lábios crispados. Olhos nos olhos, os dele faiscavam.

- O senhor é um monstro.

Selene era culpada ou inocente ou culpada e inocente?

Selene suicidara ou eu a assassinara ou ela suicidara e eu a assassinara? Oh dor! Oh complexidade!! Oh condição humana!!!

- O senhor expiará o seu crime.

E cercearam-me, e puseram-me a ferros, e agora, aqui, nesta cela em que a lua insinua-se à noite pelas fímbrias, aliso os cabelos brancos, contorno com a mão macérrima o rosto encovado, tento escrever e esquecer tudo, tudo e estas órbitas, estas órbitas vazias de olhos, arrancados, absurdamente arrancados, a sangue frio, profissionalmente, com perícia e precisão (SAMPAIO, 2007, p. 142).

Pode-se analisar a surpresa com que o narrador- personagem fala do fato de um juiz ter aparecido após o ato extraordinário narrado, mostra-se surpreso com a investigação, pois não entendia muito ao certo que estava acontecendo, até que o juiz atesta que Selene morreu instantes depois de ser enterrada. Mas como no fantástico acontecem fatos sobrenaturais, no conto não foi diferente, o personagem central é preso em flagrante, pagando não só pela morte de Selene, mas por todos os crimes cometidos no período da ditadura militar.

De acordo com o trecho nota-se o desespero do personagem ao ver que seria preso, entretanto aceita seu desfecho, sem conseguir dar explicações para tal acontecimento. A hesitação também está presente neste trecho, pois o personagem nunca imaginou que isso pudesse acontecer, tinha muita certeza de que jamais pagaria pelas atrocidades cometidas no período ditatorial e que ninguém iria descobrir.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados percebe-se que o conto “Pacto com a lua” (2007) apresenta as características definidas por Todorov, em especial a hesitação que é o objeto de análise deste artigo. O personagem principal, sempre fica com uma incerteza diante de episódios sobrenaturais levando-o para o âmago do fantástico, ou seja, hesita frente a esses acontecimentos. Portanto, como define o autor búlgaro o fantástico não pode ser explicado pelas leis deste mundo e no conto de Sampaio não é diferente com relação às ocorrências sobrenaturais, pôde-se identificar claramente que no conto os fatos extraordinários levam o personagem e o leitor a hesitar.

Referências

- BATALHA, Maria Cristina. *O fantástico brasileiro: contos esquecidos*. Rio de Janeiro: Caetés, 2011, p.09-19.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CALVINO, Ítalo. *Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1985.
- OLIVEIRA, Acauam Silvério de. *Murilo Rubião e os impasses do fantástico brasileiro*. Disponível em:
<http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_antteriores/n3/download/pdf/impasses.pdf> Acesso: 02 jan. 2017.
- SAMPAIO, Airton. *Geração de 1970 no Piauí: contos antológicos*. Teresina: Zodíaco, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução Maria Clara Correa Castelo. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 23 - ENSINO DE
DISTOPIAS CLIMÁTICAS NA
LITERATURA E NO CINEMA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Blade Runner: ficção distópica ou alerta para a humanidade?

Érica R. Gonçalves¹

Orientador: Prof. Dr. Mateus Yuri Passos

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar o papel das narrativas ficcionais distópicas, mais especificamente àquelas que abordam catástrofes climáticas, na discussão crítica de pautas referentes ao futuro no planeta. Adotamos como objeto de estudo a obra de Philip K. Dick, *Andróides sonham com ovelhas elétricas?*, que deu origem à adaptação para o cinema intitulada *Blade Runner*, entendendo que a mesma traz para a luz importantes reflexões nesse sentido. Para a análise, lançaremos mão dos conceitos de M. Keith Brooker e Erika Gottlieb, entre outros autores, acerca do romance distópico, bem como usaremos a semiótica da cultura de Yuri Lotman, para desenhar algumas fronteiras entre os gêneros distopia e ficção científica, bem como entender como estas fronteiras dialogam e geram novos sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Ficção distópica; semiótica da cultura; literatura; comunicação social.

1 Introdução

Philip K. Dick (PKD) é, possivelmente, um dos autores mais lembrados ao se falar sobre ficções distópicas que trazem para a pauta de discussão a reflexão sobre o papel da humanidade na derrocada da sua própria espécie, seja pela escalada dos avanços tecnológicos, seja pela interferência sobre a natureza, e até mesmo versões que unem estas duas vertentes. Nesse sentido, uma das mais populares obras do autor é *Andróides sonham com ovelhas elétricas?* (*Do androids dream with electric sheeps?*), livro lançado em 1968 e que ganhou notoriedade pela adaptação fílmica *Blade Runner*, que já acumula duas versões cinematográficas.

A obra aqui abordada traz para a ficção pistas das preocupações do tempo que K. Dick vivia quando a escreveu. Lançado em 1968, o livro se insere no contexto histórico da Guerra Fria, protagonizada por EUA e Rússia, então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e que gerou incertezas sobre uma possível guerra nuclear entre as duas potências. Ponto alto dessa tensão foi chamada crise dos mísseis, no início da década de 1960, gerada pela descoberta de bases de mísseis nucleares em Cuba, país que havia recentemente passado por uma revolução que colocara no poder Fidel Castro, que aderiu publicamente ao regime comunista soviético. A questão era uma ameaça direta aos americanos.

¹ Doutoranda e Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Jornalismo, possui especialização em Letras. Agência de fomento: CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa CENA – Comunicação, Enunciado e Narrativas, liderado pelo Prof. Dr. Mateus Yuri Passos. e-mail: rizzi.ERICA@gmail.com

Outro fenômeno em curso à época era a corrida espacial, também caracterizada pela disputa entre os dois países, que disputavam, cabeça a cabeça, a liderança nesse setor. Todos esses elementos se misturam na narrativa ficcional aqui abordada, construindo um universo de reflexão.

K. Dick escreve sobre um futuro aterrorizante, pós-humanidade como conhecemos, mas em seu livro *Androides sonham com ovelhas elétricas?* esse tempo não está tão à frente. O ano narrado no livro é 1991 (transferido para 2021 no filme *Blade Runner* de 1982), chamando atenção para o olhar do autor sobre o perigo inerente que a humanidade correria.

Abordamos nesse trabalho como as narrativas distópicas podem ser vistas como um sinal de alerta para um futuro que está sendo escrito no presente. Governos autoritários se tornam totalitários, liberdades são extintas e uma nova forma de vida na Terra é desenhada. No caso das distopias climáticas, como classificamos o livro de K. Dick, o grande evento responsável por essa mudança não é uma escalada autoritária de um governo ou grupo extremista, mas sim as mudanças impostas ao planeta e à natureza pela própria humanidade e sua corrida pelo desenvolvimento.

Não apenas em *Androides sonham com ovelhas elétricas?*, como em toda sua obra, PKD usa a ficção científica para construir seus argumentos de verossimilhança, tornando a narrativa um exercício de pensamento de futuro. Nesse sentido, utilizamos como método de análise a semiótica da cultura, buscando compreender como os gêneros distopia e ficção científica, dialogam e se convertem em uma só narrativa ficcional.

No caso da obra em destaque neste estudo, entendemos que tanto elementos da ficção científica, quanto da distopia dialogam criando uma narrativa de alerta para as consequências do desenvolvimento tecnológico sobre a humanidade. Isso pois, quando entendemos cada um dos gêneros como semiosferas separadas, e considerando o intercâmbio constante entre as mesmas, podemos teorizar que existe um novo sentido criado na junção dos dois anteriores.

2 Androides sonham com ovelhas elétricas? e Blade Runner: semelhanças e diferenças

Deckard é um caçador de recompensas que permanece na Terra mesmo após a quase total evacuação do planeta, consequência de uma guerra nuclear conhecida como Terminus. A missão do protagonista é caçar e exterminar androides que tenham, de alguma forma, escapado da colônia em Marte e voltado para a Terra como imigrantes ilegais. Seus valores morais e de preservação das regras de tratamento aos robôs humanóides são firmes e irretocáveis até que ele

conhece Rachel, uma andróide Nexus-6, com características extremamente humanas. É então que ele começa a questionar sua prática profissional.

Até aqui, a descrição é pertinente para as duas obras, livro e filme, porém mesmo na narrativa de Deckard algumas características são diferenciadas na adaptação para o cinema. Enquanto no livro o caçador de recompensas vive com sua esposa, no filme ela está morta; outro elemento diferente na narrativa é a utilização da posse de animais, naturais ou elétricos, como uma forma de diferenciar andróides de humanos, presente na obra original, mas não citada na adaptação audiovisual.

No livro ter um animal de estimação, que pode até ser sintético, é um sinal de empatia existente apenas entre os humanos, de forma que é quase obrigatório a este grupo possuir um bicho. No caso de Deckard, esse animal é uma ovelha elétrica, que dá nome à obra. Trazemos aqui essa característica para, além de contextualizar o nome do livro, analisar um aspecto paradoxal no universo construído por K. Dick: enquanto a natureza e o planeta foram quase totalmente extintos pela ação do homem, animais, mais especificamente a empatia e amor por um deles, torna-se um elemento de avaliação de humanidade que pode ser a redenção ou acusação de um indivíduo quando há dúvida sobre sua origem.

Ao longo da narrativa, Deckard tenta a todo custo comprar um animal natural. Faz contas, busca informações e é até mesmo subornado com um animal exótico, quando procura a empresa responsável pela fabricação de andróides para aplicar testes de identificação em modelos novos e super modernos. A todo momento, a relação dos humanos com os animais é explorada quase como um dever moral imposto aos que permaneceram na Terra.

Após a guerra nuclear Terminus, todos os humanos foram convidados a emigrar para a colônia em Marte e, para estimular essa escolha, andróides de trabalho eram oferecidos como um brinde, vendendo assim uma vida na qual andróides não remunerados trabalham, enquanto humanos podem desfrutar a nova vida. Os andróides são então proibidos na Terra e considerados criminosos que devem ser exterminados.

Outra característica bastante trabalhada no livro é a exploração de mão de obra em formato análogo à escravidão, fazendo um paralelo com a situação da escravização de negros africanos ocorridos por séculos na história humana. Se por um lado os robôs são considerados máquinas, por outro eles são criados para emular perfeitamente a aparência e comportamentos humanos, trazendo uma discussão bastante densa sobre alteridade, racismo e exploração do diferente baseados em questões culturalmente construídas.

Nesse trabalho não vamos, porém, nos aprofundar nessa discussão de alteridade, nos atendo aos fatos relacionados com a extinção dos recursos naturais pertinentes à sobrevivência humana na Terra.

3 Distopias ficcionais como um sinal de alerta

Trazemos esse conceito de sinal de alerta, explorado por Hilário (2013), que propõe a semelhança e familiaridade entre narrativas distópicas e a realidade vivida pelo leitor como um fator de construção de alerta. “Em suma, a narrativa distópica busca chamar nossa atenção para as relações heterônomas entre subjetividade, sociedade, cultura e poder.” (HILÁRIO, 2013), classificando a distopia como um aviso de incêndio, o teórico busca contextualizar que as narrativas ficcionais tentam chamar a atenção da audiência para as perigosas consequências que podem se desenhar a partir de ações cometidas no presente.

O aumento do consumo de distopias nos últimos anos também nos fornece indícios de como esse gênero está ligado a uma busca de reflexão sobre a realidade. Tanto o surgimento das distopias modernas², quanto movimentos de crescimento de publicação e consumo dessas narrativas, estão inseridos em momentos de grande tensão global, como a chegada ao poder de líderes de extrema direita, com claras pautas conservadoras e de costume, ou aumento de ações humanas que colocam em risco a natureza e, conseqüentemente, a vida na Terra. Essa sincronia entre ficção e realidade é o elo entre o leitor e a obra, que impulsiona a reflexão sobre a sociedade e suas conseqüências a longo prazo, uma das principais características da ficção distópica (PEREIRA, 2018).

Essa percepção encontra ecos no pensamento de Antonio Candido, quando afirma que “A literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte” (2006, p. 87). Candido reflete também que a função social de uma obra se condiciona às representações mentais da sociedade na qual se insere. O campo literário também é profícuo para a análise crítica de forças que se articulam no mundo real e no qual pode-se vivenciar um ambiente social retratado com a ajuda da ficção (HILÁRIO, 2013).

Mais do que apresentar possíveis futuros, a ficção distópica coloca ao leitor questões que geram identificação com a obra ao extrapolar preocupações a partir de pistas presentes na época da produção da obra, como a engenharia genética e o sistema fabril de linha de produção em Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, lançado em 1932.

² A obra considerada a primeira distopia literária moderna é Nós, do autor russo Ievguêni Zamiatin, lançada na década de 1920.

Nessa perspectiva, as ficções distópicas provocam a audiência com perguntas inquietantes, cujas respostas cabem ao próprio leitor, não sendo dadas pela obra. Não há uma receita ou conselho do que deve ser feito para que essa realidade distópica seja evitada, apenas um convite à reflexão (MOISÉS, 2016).

Outra característica das distopias modernas é que elas germinam de uma utopia, ou seja, o que se torna um pesadelo, foi gerado em um sonho, pelo menos para um grupo da sociedade, liderada pela classe dominante da época.

Na arena histórica, o choque entre a utopia do Socialismo e a grande desilusão com o resultado do governo soviético, que se torna autoritário ao longo dos anos, foi o grande propulsor da mudança do pensamento utópico em distópico. Esta contradição entre o sonho utópico e a realidade distópica também é o elemento central de distopias antifascistas. A diferença da reação ficcional com relação à utopia fascista reside no fato de que o conservadorismo nunca teve como objetivo abraçar toda a sociedade, como se propõe o socialismo, de forma que o choque do desvirtuamento do sistema é minimizado (GOTTLIEB, 2001).

Em certa medida, a tensão entre regimes políticos também se mostra em *Androides sonham com ovelhas elétricas?*, uma vez que é a tensão entre os blocos antagonistas durante a Guerra Fria, que detona a guerra nuclear, responsável por aniquilar o planeta.

A ficção literária não deve ser vista como um reflexo mecânico da sociedade, mas sim como uma forma de vivenciar o ambiente social (HILÁRIO, 2013). Desta forma podemos entender a presença de uma figura autoritária na distopia, da mesma forma como a vemos na vida real. Todos os levantes de totalitários de nossa Era se erguem de uma promessa, de uma utopia e se revelam, aos poucos, como um pesadelo. O grande salvador se transforma no carrasco.

Erika Gottlieb (2001) coloca a transformação do protagonista nas narrativas distópicas como a representação do declínio irremediável da sociedade, colocando um líder totalitário como agente dessa danação humana. Analogamente, podemos pensar nas distopias climáticas e, portanto, na evolução desenfreada das ações humanas que culminam em um tipo de apocalipse climático, como esse agente do caos que instaura uma nova ordem na vida humana, impondo danos irreparáveis ao planeta.

No final do século XIX, o cenário que se desenhava era o do fim das ideologias e das utopias. Se por um lado o pensamento utópico começa a desmoronar, as ideologias apenas se transformam, migrando a religião para a política e originando outros extremos (MOISÉS, 2016). Nesse contexto, ganha força também a vertente da distopia que têm nas catástrofes ambientais seu ponto de partida do mundo como conhecemos, para um futuro desastroso.

4 Fronteiras e diálogos entre gêneros

Ao falar sobre as distopias ficcionais podemos identificar diversos gêneros em diálogo. Entre eles, um dos que mais se destaca é o uso de elementos da ficção científica. Como exposto em trabalhos anteriores (GONÇALVES, 2021), ao analisar essas sobreposições com a ajuda da semiótica da cultura, podemos argumentar que o uso de elementos também presentes nas narrativas de ficção científica nas distopias, se caracteriza como um intercâmbio entre essas semiosferas, de forma que os elementos façam parte de ambas.

Iuri Lotman (1996), conceitua a semiosfera como um campo de caráter delimitado, mas em constante diálogo com outras semiosferas por meio de suas fronteiras, elementos esses que proporcionam intercâmbio de elementos e também a tradução de textos de uma linguagem para outra, “a fronteira semiótica é a soma dos tradutores, dos filtros, bilíngues através dos quais um texto se traduz à outra linguagem (ou linguagens), que se conhece fora da semiosfera dada”. (LOTMAN, 1996 p. 24)³. São as fronteiras que proporcionam a interpelação entre os gêneros (entendidos aqui como semiosferas próprias), quando a semiose acontece.

O intercâmbio de elementos, bem como sua decodificação são fundamentais para a elaboração de novos textos, que se valem dos sentidos já adquiridos, mas em uma nova semiosfera.

A presença constante na cultura de certa reserva de textos com códigos perdidos faz com que o processo de criação de novos códigos seja muitas vezes percebido subjetivamente como uma reconstrução (evocação) de códigos antigos. (LOTMAN, 1996, p. 31)⁴.

Neste sentido, a memória se configura como uma das funções do texto, já que além de gerar um novo sentido a partir de simbologias existentes, ele é também um condensador de memória cultural, na medida em que adquire interpretações que a ele se incorporam, gerando um espaço de significado criado pelo texto em torno de si mesmo, relacionando-se com a memória cultural e adquirindo vida semiótica (LOTMAN, 1990).

No caso específico da obra de PKD tratada neste artigo, podemos relacionar o futuro desenhado pelo autor com fatos ocorridos em seu contexto histórico, uma vez que tanto o perigo

³ A tradução para português foi realizada por nós, a partir da versão em espanhol: “la frontera semiótica es la suma de los traductores, filtros, bilíngues pasado a través de los cuales un texto se traduce a outro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada”

⁴ Texto em espanhol: “La presencia constante en la cultura de una determinada reserva de textos con códigos perdidos conduce a que el proceso de creación de nuevos códigos a menudo sea percebido subjetivamente como una reconstrucción (rememoración) de códigos viejos.”

de uma guerra nuclear, quanto as possibilidades de colonização de outros planetas, fomentada pelas primeiras viagens espaciais⁵ que ocorriam à década de lançamento do livro, eram bastante presentes no cotidiano estadunidense e global.

Ao trabalhar com uma possibilidade de futuro que se desenrola a partir dos atos cometidos na contemporaneidade, as distopias ficcionais criam uma nova dimensão temporal, colocando como memória do passado na obra, o presente do autor, de forma que a nostalgia da personagem se refere ao presente de quem lê aquela obra. Essa quebra do referencial do tempo linear agrega à ficção uma memória do que se passa no contexto histórico no qual foi produzida, e a geração de sentido e verossimilhança sobre o perigo da continuação de um processo de poder que gera consequências desastrosas à humanidade.

Keith M. Booker fornece ainda uma análise sobre o papel da ciência no pensamento utópico e nesta mudança para a distopia. Segundo o autor, os avanços tecnológicos, possíveis pelo avanço da ciência, contribuem para a Revolução Industrial na Europa ocidental, uma promessa de vida melhor para a sociedade que começava a emigrar do campo para as grandes cidades. Estes avanços, porém, levam o imperialismo a se tornar uma realidade global, longe de ser um benefício para a classe trabalhadora, que agora se vê também assediada também pela presença de máquinas no ambiente de trabalho.

Se pensarmos nas distopias modernas como uma forma de antecipar um futuro desastroso, funcionando como um alerta para que a sociedade reflita e produza mudanças, a apropriação de elementos presentes no noticiário, modelizados em um futuro desastroso, não tão distante, faz com que esse entendimento seja acessível tanto no referencial simbólico, quanto no referencial da vida real. Neste sentido, a literatura se constitui como um campo profícuo para esta ação, já que lhe é permitido a criação e exploração de múltiplas verdades, mesmo que ficcionalizadas.

Outro ponto trazido tanto no livro, quanto no filme Blade Runner é a discussão sobre a utilização de robôs humanóides e quais os direitos desses indivíduos na sociedade. Banidos da Terra, androides são usados como um prêmio para as famílias que decidem emigrar e usados por estas como serviçais. Além de uma possível discussão sobre a analogia com a escravidão inflingida à outros seres humanos durante séculos, a desumanização de seres criados para serem

⁵ Entre os anos de 197 e 1975, Estados Unidos da América e União Soviética travaram uma disputa que ficou conhecida como corrida espacial, na qual os dois países lutavam para liderar esse capítulo importante da Guerra Fria. A URSS deu o primeiro passo nessa corrida com o lançamento do satélite Sputnik 1, em 1957, e a Sputnik 2, esta tripulada pela famosa cachorra Laika, no ano seguinte. Também foi um soviético, Yuri Gagarin, o primeiro humano lançado ao espaço, em 1961. O primeiro satélite estadunidense, o Explorer 1, foi lançado em 1958. EUA, porém, conseguiu ganhar o posto de primeiro país a pousar na Lua, com a programa Apollo em 1969.

idênticos às pessoas em aparência, Androides sonham com ovelhas elétricas? faz também uma reflexão sobre o que tornaria alguém humano, no caso a empatia aos animais (naturais ou sintéticos) e a adesão à religião chamada Mercerismo, também bastante futurista, experienciada por meio da caixa da empatia.

Mais uma vez, K. Dick usa um recurso bastante conhecido do leitor para tangenciar mais um elemento de autoritarismo presente em seu futuro distópico. Aqui, a adesão a uma religião com formas de seita, remete aos séculos de doutrinação cristã e se aproxima dos televangelistas e novas seitas que também começam a surgir à época.

Um alerta de perigo, olhar ficcional para a situação social ou especulação sobre possíveis futuros da humanidade. Seja qual for a definição sobre a literatura distópica, ela sempre remeterá a um incômodo, a algo que precisa ser olhado com atenção e transformado em detrimento dos possíveis danos futuros.

Considerações finais

Enquanto escrevo esse trabalho, muitos dos pontos levantados por K. Dick em Androides sonham com ovelhas elétricas? começam a se materializar, não por conta de uma guerra nuclear, mas ainda por ação humana: temperaturas próximas à 50° graus Célsius na Europa e de – 10° graus Célsius no Brasil, somados a notícias sobre termos alcançado um ponto de exaustão de recursos naturais da Terra.

Ao refletir sobre a função social da literatura, mais especificamente de obras distópicas, o principal apontamento que nos aparece é o exercício de criação de um futuro apocalíptico que serve como um sinal de alerta para que atos que nos levariam até essa realidade porvir sejam corrigidos. “As obras dissolvem fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade”. (BAKHTIN, 2019 p. 14).

Também Volóchnov expõe a inseparabilidade entre o discurso e seu contexto sociocultural: “A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas na palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano”. (VOLÓCHNOV, 2018 p.181).

Trazendo para a pauta as distopias climáticas, podemos sugerir que sua importância está justamente na antecipação de um perigo que pode acometer a humanidade, bem como uma tentativa de reverter essas ações antes que seja tarde demais.

O reconhecimento destes sinais de alerta feitos pela literatura está intrinsecamente ligado ao repertório do leitor e, para isso, o uso do factual e de fatos históricos é algo profícuo para a efetiva construção do ambiente de terror, usando para isso um imaginário perceptível socialmente. Estudar o funcionamento dinâmico das semiosferas, analisadas aqui sob a semiótica da cultura é essencial para o entendimento de como o campo simbólico opera de forma eficiente.

Podemos, em resumo, perceber que o terror causado pelas distopias, funciona como um ponto de atenção sobre a realidade, sendo ele construído a partir de elementos conhecidos e arraigados na cultura contemporânea. A modelização destes elementos em situações e personagens verossímeis é o catalizador da significação da ficção distópica em real alerta para a situação da vida real.

Além disso, é possível utilizar as narrativas ficcionais distópicas como uma forma de entender o momento histórico no qual foi produzida, extraindo do discurso contido no texto, aspectos da realidade na qual o autor se inseria.

Em toda sua obra PKD utiliza elementos contemporâneos para refletir sobre os efeitos humanos sobre a Terra e a própria humanidade. Em *Androides* sonham com ovelhas elétricas? isso não é diferente. Ao analisar a obra reconhecemos diversos elementos do contexto histórico no qual o livro foi escrito e que levam o leitor a uma reflexão sobre o futuro gerado pelas consequências do desenvolvimento desenfreado da tecnologia, seja no campo da guerra, seja na produção de robôs humanoides que podem se tornar cada vez mais humanizados.

Outras discussões possíveis na obra orbitam em questões éticas e de regulamentação da tecnologia, bem como os limites que devem ser observados para o desenvolvimento humano. Quais linhas não podem ser transpostas? Seguindo a tradição das ficções distópicas modernas, K. Dick não nos fornece uma resposta ou um final feliz, apenas possibilidades para reflexão e revisão do que estamos vendo acontecer no mundo real.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2019.

BLADE Runner. Direção de Ridley Scott. EUA: Warner Bros. Pictures, 1982. 1 DVD (117 min.).

BOOKER, M. Keith. *Dystopian literature: a theory and research guide*. Greenwood Press. Londres: 1994.

_____. *The dystopian impulse in modern literature: Fiction as social criticism*. Greenwood Press. Londres: 1994.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DICK, Philip K. *Androides sonham com ovelhas elétricas?* São Paulo: Aleph, 2019.

GONÇALVES, Érica R. Distopias e narrativas medievais: semiosferas em diálogo. In:

Mediação / Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. v. 22, no. 31 (jul./dez. 2020). Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/mediacao/issue/view/429>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GOTTLIEB, Erika. *Dystopian fiction east and west – Universe of terror and trial*. Canadá: McGill-Queen's University Press, 2001.

HILÁRIO, L. C. *Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade*. Anuário de Literatura, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013. DOI: 10.5007/2175-7917.2013v18n2p201. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>. Acesso em: 13 dez. 2020.

LOTMAN, Iuri. *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

_____. *The universe of the mind: a semiotic theory of culture*. London/New York: Tauris, 1990.

MATOS, A. S. de M. C. *Utopias, distopias e o jogo da criação de mundos*. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 24, n. 1 e 2, p. 40–59, 2018. DOI: 10.35699/2316-770X.2017.12600. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/12600>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MOISÉS, Leyla Perrone. *Mutações da literatura no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



O eu e o outro: a distopia em *A vida no céu*, de José Eduardo Agualusa

Álex Mateus Firmino Barbosa¹

Rosângela Neres Araújo da Silva²

RESUMO

O espaço de possíveis significantes que a literatura proporciona ao seu leitor não se (re)significa sozinho. É imprescindível a ação de um sujeito que apreenda as facetas que as palavras escondem. Nas contribuições de Souza (2011), que articulam o conflito e a produção de significado enviesado no Letramento Crítico, e fazendo uso de Freire (2005), a construção do “eu” individual (aqui, tomaremos o leitor) se faz a partir de um “não-eu” (tudo que é externo ao sujeito anterior). A partir disso, pretende-se neste trabalho adentrar nas possibilidades significativas que o texto literário juvenil possibilita quando um “eu” – o jovem leitor – relaciona-se com o que está fora de si, podendo servir na urgência de perceber outrem a partir deste texto. Discutiremos, assim, como a questão da distopia é lugar significante na literatura juvenil, observando as possibilidades subjetivas desse para o jovem leitor. Para tanto, tomamos como espaço de observação a obra *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2005) do escritor José Eduardo Agualusa, narrativa que acontece num espaço-tempo após uma inundação da Terra. Utilizamos, como aporte teórico, as contribuições de Gregorin Filho (2011), Zilberman (2014), Dias e Carvalho (2019), no que se refere à Literatura Juvenil; e os estudos de Figueiredo (2009), Valente (2010) e Kaiser da Silva (2018), no tocante à distopia; dentre outros pesquisadores. Esperamos, então, observar como a distopia de Agualusa é um lugar significante para se pensar o outro, constituindo-se um lugar de observação e reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Juvenil; Distopia; Ensino; Formação do Leitor.

1 O eu e o outro: paisagens para pensar o leitor

Interação tem sido uma palavra bastante cara entre as discussões de ensino/aprendizagem quando se fala sobre práticas educativas que versam na Língua/Linguagem. Nesse meio, o texto literário pode ser visto também como um espaço de enlace e interação dos sujeitos, numa direção que possibilite reflexões. Isso, assim, marca um redirecionamento na Literatura destinada ao público infantil e juvenil nos novos movimentos da contemporaneidade.

O espaço dos significantes que a literatura oferece ao seu leitor necessita de outros diálogos para (re)significar. Assim, é imprescindível a ação de um sujeito que apreenda o sentido implícito das palavras. Nessa perspectiva, este trabalho objetiva adentrar as possibilidades significativas do “eu”, representado pelo jovem leitor, e sua relação com aquilo que está fora de si, com o intuito de percepção do “outro”.

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português (UEPB/CH). É integrante do grupo de pesquisa do CNPq Literatura, Cultura Visual e Ensino (LITECVE). E-mail: alex.firmino@aluno.uepb.edu.br.

² Doutora em Letras, na área de Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora titular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH). E-mail: rosangelaneres@servidor.uepb.edu.br.

Um dos espaços que esse público, em especial o juvenil, tem encontro com a Literatura é a escola. A abordagem do texto literário dentro desse ambiente, com isso, urge ser (re)pensada, para que possibilite uma prática significativa, fazendo do jovem um agente ativo nas produções de significados da obra.

Gregorin Filho (2011) articula como a literatura juvenil, gênero específico, é concebida recentemente. Em outros momentos históricos, a Literatura era destinada ao público adulto. Pensar um texto destinado para o jovem, na Idade Média, por exemplo, era inconcebível, tendo em vista o pensamento de que a idade juvenil consistia numa parcela do adulto, mas sem a maturação.

Atualmente, em vista disso, já se pode constatar e demarcar obras destinadas ao leitor juvenil, com temáticas que são próprias das paisagens deste público, ou seja, perpassa por seus interesses, urgências, conflitos, demandas, como pontua Gregorin Filho (2011):

Como nos demais textos produzidos na e para a sociedade, a literatura de recepção juvenil traz um discurso que dialoga com outras manifestações textuais no conflito de vozes dessa sociedade, ou seja, ela não é um veículo à parte na sociedade, também está carregada de valores ideológicos e de conflitos sociais (p. 31).

Partindo do ideário do discurso literário, dialogando com outras manifestações e indo de encontro com discussões sociais, necessita-se pensar em práticas de leituras, como dito anteriormente, que sejam significativas e abram espaços para que o leitor perceba as manifestações (no plural) que estão imbuídas no texto: “em como as vozes incutidas no texto literário, trouxeram para a chamada literatura juvenil diversidade de valores – recaindo no mundo contemporâneo (GREGORIN FILHO, 2011).

Esses apontamentos testificam, assim, a presença de várias vozes dentro do texto literário. No texto *Para uma redefinição de letramento: conflito e produção de significação* (2011a), a partir de uma reflexão crítica sobre a relação da palavra e do mundo, o pesquisador Menezes de Souza perpassa algumas considerações importantes para se pensar numa nova leitura do letramento crítico, percebendo a relação da palavra e do mundo na produção de significações.

Para isso, é-nos proposta uma reflexão a partir das contribuições de Paulo Freire (2005) no que tange a leitura do mundo e a leitura da palavra. A leitura, sob essa ótica, demanda espaços mais críticos, solicitando uma reflexão crítica, que alcança o aprender a escutar/ouvir. Nesse ato, o sujeito passa entre um “eu individualizado”, o eu e suas singularidades, e um “não-eu”, sujeito coletivo que está num espaço que lhe influi ideias, leituras de mundo.

Nesse íterim, as facetas de um letramento crítico passam pelo ouvir e escutar; ouvir-se enquanto a escuta do outro está ativa. Ou seja: nesse processo e produção de significação, os

'eus' – individuais e coletivos – entrecruzam-se na produção de significações. À medida que os conhecimentos de mundo do leitor entram em relação com o texto literário, que também participa do mundo, o coletivo que passeia entre o texto e o leitor pode ser captado pela individualidade deste leitor.

O redirecionamento feito por Menezes de Souza (2011a) permitirá que pensemos nas significações possíveis da obra juvenil, *corpus* desta pesquisa, no leitor e como a interação pode ser mediada pelos conhecimentos que transitam nos dois espaços, a saber, texto e leitor. Desta forma, analisamos a distopia climática na narrativa *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2015), de José Eduardo Agualusa, observando suas possibilidades subjetivas.

2 Literatura juvenil: a distopia

Um ponto sobre a literatura destinada ao público não-adulto que marcou os primeiros textos é o maniqueísmo, onde, a partir de atitudes prefiguradas nas narrativas, tinha-se um cunho moral de ensinamento. Nisso, o texto realizava-se como ensinamento a partir da experiência: o outro era uma representação das possíveis consequências que posso ter se não 'for bom'. Vários deslocamentos são possíveis de análise, quando percebemos que:

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio das múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja vinculada (GREGORIN FILHO, 2011, p. 41).

Vinculando-se à arte, como aponta o autor, outros discursos são possíveis ao abrir espaços para que outras vozes possam reverberar no intermédio do texto. O maniqueísmo, observado como um discurso monofônico, sai de cena e permite que outras análises – com múltiplas linguagens – sejam possíveis de serem percebidas. Desta forma, o leitor observa (suas) paisagens comuns a suas vivências transvestidas pela ficção, bem como outros lugares de análise.

É nessa direção que Dias e Carvalho (2019, p. 264) acentuam que as narrativas atuais “se constituem de elementos formais”, citando a intertextualidade, como recurso desta narrativa na contemporaneidade, recursos que “dinamizam o processo de leitura, aproximando o jovem leitor da obra em si”, ou seja, fazem com o que o Outro, apontado anteriormente, relacione-se com o Eu – leitor.

Sobre esse movimento, colocam ainda que “além de seduzir o leitor, se preocupa com sua formação, desautomatizando suas impressões sobre o mundo e sobre a literatura; além de assumir um papel fundamental no seu percurso de leitor literário” (DIAS; CARVALHO, 2019, p.

265). Desta maneira, o texto literário juvenil surge como um meio no caminho da desautomatização e como uma ferramenta no seu caminho de leitor, pois traz constituintes próximos à realidade daquele.

Essa realidade – ou as realidades – vem sob o véu artístico, sendo transfigurada com outro verismo. Dentro dessa possibilidade, temos a ficção distópica. Para pensá-la, Valente (2010) passa antes pelo termo utopia, tendo em vista que ambos os termos se põem em antítese. Utopia fora cunhado por Thomas More (1478-1535) e parte dos termos gregos *topos*, lugar, e do prefixo *u*, ‘não’: um ‘não lugar’ (VALENTE, 2010, p. 70).

Embora traga um não-lugar, a utopia é um lugar, mas ideal, subjetivo, espaçado no ideário de uma comunidade. Por exemplo, no Cristianismo, comenta Figueiredo (2009), a utopia relaciona-se “com a promessa de vinda ou retorno do messias e com a fundação de seu reino, seja na terra ou nos céus” (p. 326) e complementa ainda que, durante toda Idade Média, não fora possível a dissociação entre utopia e messianismo.

A distopia, por sua vez, vem à revelia do termo utopia. A ideia de dias melhores que prefigura a utopia messiânica é barrada por a sua antípoda, que parece figurar a “aniquilação das possibilidades de dias melhores para os homens” (VALENTE, 2010, p. 71). Sobre a realização da distopia na literatura, temos que é:

Uma das vertentes literárias mais apreciadas hoje no Brasil e no mundo e que tem forte inserção perante o público jovem, a ficção distópica pode ser entendida como um discurso, linha de pensamento, herdeira de traços da Ficção Científica e variação do Insólito ficcional; aquela não se restringe à Literatura, mas pode ser encontrada no cinema, na TV, nos quadrinhos e games (LIRA E SANTOS, 2017, p. 155).

A realidade, assim, é dissolvida na literatura de vertente distópica, ocorrendo uma retomada de um verismo de forma crua, conscientizando o leitor real, com suas experiências empíricas e sua relação com o Outro, sobre a iminente possibilidade de catástrofe futurista, tendo em vista as atitudes do presente (VALENTE, 2010). Lira e Santos (2017) ainda colocam que:

A Distopia é ambientada em um mundo futurístico, por vezes retratado como apocalíptico e desolador, quando os recursos são escassos, a população é numerosa e não vive de forma luxuosa, mas responde à exploração desmedida realizada naquele universo com o reflexo de um mundo em decadência, sem esperanças, que se sujeita e se permite alienar por não possuir mais forças para lutar contra o sistema, pelo conforto de ceder ou pela fragilidade perante a ideia de continuar (p. 156).

Como posto anteriormente, essa literatura reveste-se do que podemos entender como a dissolução da realidade contemporânea ao leitor, recaindo num cenário catastrófico que é resultante das atitudes feitas na contemporaneidade deste sujeito que está lendo o texto literário.

Essa movimentação, por sua vez, possibilita ao leitor reflexões sobre as atitudes contemporâneas ao seu tempo, trazendo algumas discussões à tona.

Esse texto literário, assim, entregará ao leitor sua realidade empírica à revelia, notadamente num cenário catastrófico. É possibilitado, assim, que o leitor perceba marcas de sua contemporaneidade neste cenário alhures como causa, na diegese do livro. Em outras palavras, o espaço – empírico – do leitor está presente no texto distópico, embora que transvestido de outros elementos, permitindo a interação onde o texto movimenta-se até o leitor.

Atesta-se, desta forma, o que Gregorin Filho (2011) demarca como característica do fazer literário para a juventude: “o didático sobrepondo-se ao literário” (p. 35). Um primeiro momento, o texto literário maniqueísta, pois, didático espaça discussões na interação com o leitor a partir do momento em que o cunho artístico entra no jogo. Ainda, nesse movimento, outros recursos adentram o texto juvenil contemporâneo.

Tem-se, em vista disso, alguns elementos formais como a metaficção e a intertextualidade, tornando dinâmico o processo de leitura (DIAS; CARVALHO, 2019). Em *A vida no céu*, Agualusa traz a intertextualidade no texto. Inicialmente, apresenta-se o fim do [conhecido] mundo, pensando no leitor, motivado pelo Dilúvio. Esse evento não é inédito na literatura, podendo ser encontrado no texto sagrado do Cristianismo.

Dois pontos são postos à mesa: a) a inserção de um evento já ocidentalmente inserido no imaginário coletivo; b) a efetivação da intertextualidade, pontuando este evento como o intertexto. Mais uma vez, nessa direção, tendo em vista o intertexto, põe-se o deslocamento da literatura com a suspensão da monofonia e a possibilidade de um espaço interativo e possível de ser significativa para o leitor.

3 Sob o mesmo céu: pensando a distopia climática para a sala de aula

Os deslocamentos que pontuamos até então serão percebidos no texto de tessitura distópica *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2015), do escritor angolano José Eduardo Agualusa, nascido na cidade Huambo, 1960. Agualusa já participa do que entendemos como novo movimento da literatura destinada ao público juvenil, perceptível nos apontamentos anteriores (a intertextualidade que se é posta).

A vida no céu (2015) configura na diegese outro espaço para o desenrolar dos acontecimentos: o céu. Como já pontuado, a ocorrência do Dilúvio, consequência da elevação do mar, invadindo o espaço terrestre. Temos a mesma Terra, mas com esse deslocamento, teremos

também o mesmo céu, pois a impossibilidade de manterem-se na crosta terrestre lançou uma parcela dos habitantes para o céu:

O grande desastre – o Dilúvio – aconteceu há mais de trinta anos. O mar cresceu e engoliu a terra. A temperatura na superfície tornou-se intolerável. Em poucos meses fabricaram-se centenas de enormes dirigíveis. Entre os maiores estão o Xangai [...] e o New York, o São Paulo e o Tokio [...] (AGUALUSA, 2015, p. 9).

Uma grande parcela sucumbiu com a terra, não tendo possibilidade de mudança para o novo espaço. Observemos, ainda na citação, o apontamento sobre os maiores dirigíveis alocam grandes cidades, logo, já neste primeiro momento, uma discussão econômica pode ser posta. Conforme Silva (2018), essa colocação de nomes de espaços conhecidos também é significativa, envolvendo o leitor e possibilitando outras visões sobre o mundo e, conseqüentemente, a manutenção da verossimilhança.

A retomada de um evento, causando a “destruição” da Terra e que a torna inabitável, configura uma volta ao texto bíblico. Na Bíblia, o castigo dado por Deus aos viventes não possibilitou muitos sobreviventes além da família que o obedeceu. Uma grande parcela, assim, sucumbiu. O deslocamento do intertexto, por sua vez, dá-se por causa do aquecimento do globo terrestre, a “temperatura na superfície tornou-se intolerável” (AGUALUSA, 2015, p. 9) e os habitantes mudaram-se para apartamentos nos dirigíveis, possibilitando que alguns habitantes pudessem ser salvos da catástrofe: “Apenas um por cento da humanidade conseguiu ascender aos céus, escapando do inferno, lá em baixo. Uns seis milhões de navegantes. A maioria das balsas resistiu, infelizmente, por pouco tempo. Caíram. Afundaram-se no mar. [...]” (Ibid., p. 9).

O texto de Agualusa, nesse momento, já pode ser percebido como uma distopia, tendo em vista a caracterização que colocamos acima. Dentre as especificidades pontuadas por Lira e Santos (2017), a ambientalização futurista é um dos pontos importantes no texto distópico e, conseqüentemente, podemos perceber em nosso *corpus*:

Invertendo o imaginário entre céu e terra, na distopia de Agualusa, o céu deixa de ser um destino utópico/ideal, mas sim anti-utópico, ou seja, consequência da destruição do mundo. E a partir disso, o desejo de alcançar/descer à terra passa a ser o principal objetivo dos personagens, sendo esta uma forma utópica/idealizada de vida (SILVA, 2018, p. 120).

Ocorre e conduz, nessa direção, um mover entre a distopia e a utopia no texto do Agualusa: a utopia anterior do homem ascender ao céu, é reconfigurada como saída em cenário futurista e caótico. Para o leitor a diluição de sua realidade interaciona com a diluição das terras alhures: não mais o solo é existência, mas utopia.

3.1 Leitor(a) e personagem: encontros e representações

Tudo que passaremos a conhecer sobre os (sobre)viventes do céu é a partir de Carlos, narrador-personagem, com seus anseios e angústias. Carlos Benjamim Tucano, 16 anos, é da geração conhecida como 'filhos do céu', pois, tendo já se passado trinta anos desde o dilúvio, outra geração foi sendo formada. Uma dupla movimentação está em Carlos, atestada por ser ele de faixa etária próxima do possível leitor juvenil.

Um segundo ponto é colocado por Zilberman (2014): “A eleição de personagens que espelhem o leitor e representem suas aspirações e problemas existenciais, o fato de que a ação transcorra no presente e em espaço urbano conhecido (ou, ao menos, nomeado), e ainda a ausência de figuras e eventos sobrenaturais [...]” (p. 179). Com isso, torna-se precioso para o imaginado leitor juvenil a presença de uma voz no texto que se assemelha a ele.

Encaminha-se entre encontro e representação à medida que o jovem percebe as angústias e demandas do personagem. A visão que Carlos concebe sobre a vida no céu, perpassando problemáticas das mais diversas, relacionando nomes e figuras conhecidas a priori pelo leitor, como o nome das cidades, trazendo e pontuando que o espaço da narrativa, em ficcional, está estabelecido numa continuidade.

O público juvenil, nisso, vê sua realidade empírica diluída no tecido da ficção ganhando leitura a partir de Carlos. Ambos, o Eu (leitor) e o Outro (Carlos) encontrarão espaços significantes, pois o leitor, nisso, verá refletido no personagem – uma entidade textual com angústias, carências, demandas, reflexões, conhecimento de mundo – outros discursos sociais importantes e necessários. Assim, cumprindo, como afirma Silva (2018, p. 118), “as narrações distópicas são uma porta de entrada para o leitor mergulhar no universo literário que é inovado por escritores de todas as idades, os quais atraem muitos fãs”.

O leitor, social, emocional, vivo, pensante e com experiências, observará flutuações de sua realidade sendo posta no texto literário. A interação, assim, dar-se-á pelos direcionamentos que o texto oferta, antes de tudo, sob vozes várias. Pontua-se, com isso, o encorpamento contemporâneo em que a obra literária de destinatário juvenil apresenta: com várias possibilidades significativas.

Considerações finais

A possibilidade de um outro texto literário, tomado por uma perspectiva mais literária, desligando-se de um cunho didático, configura este outro momento para a literatura juvenil. Os

jovens estão no/com o mundo, a interação Eu-Outro, nisso, deve ser preciosa para a literatura, permitindo, com isso, que o Eu (leitor) e o Outro (discursos imbuídos no texto) se relacionem, significando a leitura.

Para isso, toda vida, o texto literário deve chegar à escola com práticas que abram a discussão dos espaços e vozes que este discurso permite e (re)cria. Assim, pensamos que a mediação do professor, sendo esse um leitor crítico, é um vértice importante para práticas de leitura literária no espaço da escola, leituras, acrescentamos, que tragam outras significações para o leitor juvenil.

Quanto ao texto, percebemos que a literatura contemporânea de Agualusa, no romance *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2015) e todo o cunho distópico, já analisado, configura um espaço interessante para o público jovem. Nesse texto, por sua vez, a realidade está diluída, questões sociais saltam do texto e os deslocamentos de utopia e distopia são especificidades que podem contribuir para a formação de um leitor consciente, que vislumbrará o Outro, e crítico.

Tendo em vista o tecido temático primeiro, as questões ambientais são de grande importância. O leitor encontrará na distopia a resultante das atitudes dos sujeitos na sua contemporaneidade, o que permitirá uma leitura de mundo e reflexão sobre as possíveis causas de uma não conscientização e mudança.

Destarte, os deslocamentos que o texto juvenil tem feito na contemporaneidade, quando contrapostos com outros momentos, representam possibilidades significativas sendo postas em pauta a partir da inserção de várias vozes no interm do texto literário. Com a mediação, reflexão e crítica, o texto distópico juvenil, sob uma temática climática, apresenta-se como um recurso importante e precioso na formação de leitores conscientes e críticos.

Referências

AGUALUSA, José Eduardo. *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

DIAS, Eliene da Silva; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A literatura juvenil contemporânea: breves considerações sobre a formação de um subsistema literário. *Miscelânea*, Assis, v. 26, p. 257-259, jul./dez., 2019. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2021.

FIGUEIREDO, Carolina Dantas de. Da utopia à distopia: política e liberdade. *Etonomia*, Recife, v. 1, n. 03, p. 324-362, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1821/1395>. Acesso em: 09 mar. 2021.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011ª.

LIRA, Thaise Gomes; SANTOS, Luciane Alves. A torre acima do véu: representação da Distopia no Insólito ficcional brasileiro. *Revista Odisseia*, v. 2, n. 2, p. p. 148-163, 21 out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12585/8927>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SILVA, Elesa Vanessa Kaiser da. Distopia em foco: perspectiva da vida entre as nuvens em A vida no céu: Romance para jovens e outros sonhadores (2015), de José Eduardo Agualusa. *Revista Letras Raras*, [S. l.], v. 07, p. Port. 117-119 / Eng. 114-128, dez., 2018. Disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1173>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VALENTE, Thiago Alves. *Utopia, distopia e realidade: um novo verismo na literatura para jovens*. Letras hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 70-74, jul./set., 2010. Disponível em: <https://revistaeletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/8123/5812>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ZILBERMAN, Regina. A hora e vez dos jovens. In: ZILBERMAN, R. *Como e porque ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014, p. 178-187.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens




**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 24 - LITERATURA
DE CORDEL E INTERDISCIPLINARIDADES:
PESQUISA E ENSINO** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

O herói Juvenal

Priscila Custódio de Brito Silva¹

Orientador: José Hélder Pinheiro Alves²

RESUMO

A representação do personagem herói suscita uma figura muito concreta na mente: um homem belo, forte e corajoso, inspirado nas ilustrações das grandes produtoras de filmes Marvel Studios ou DC Comics. Todavia, Juvenal destoa dessa imagem. Nesse sentido, esta comunicação busca, pois, levantar e descrever as características do personagem Juvenal, protagonista do cordel *Juvenal e o Dragão* de Leandro Gomes de Barros, e estabelecer comparações entre o herói clássico, o anti-herói, definido por Baranita (2015) como “a personagem que vai perturbar e, ao mesmo tempo, criar empatia com o espectador, ao conciliar características boas e más, defeitos e qualidades” e o herói que nos parece ser a interseção destes: Juvenal. Além disso, numa perspectiva de ensino, propõe elencar possíveis dinâmicas a partir do folheto. Para isso, analisaremos a narrativa em versos e observaremos, também, a semelhança com os contos de fadas, numa comparação com *A bela adormecida*, e a figura do herói nessas histórias. Buscamos, assim, contemplar as características particularizadoras desse protagonista e dessa obra de Barros e propor possíveis caminhos metodológicos para levá-la à sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: O herói; Conto de fadas; Literatura de cordel; Leandro Gomes de Barros; Juvenal e o Dragão.

1 Introdução

A personagem herói, ao longo da vasta história literária, considerando-se gêneros - poéticos, narrativos e até cinematográficos - assim como nacionalidade de criação da obra e, principalmente, época situada da sociedade, muito se modificou. Desde o herói sublime, que é perfeito em todas as faces de sua retratação - tanto esteticamente como intimamente - até o chamado anti-herói, que mais se aproxima do ser humano, repleto de inseguranças e falhas.

A constituição desta personagem origina-se desde a antiguidade com as grandes obras épicas, a exemplo da *Ilíada*, que retratam heróis com jornadas que partem da situação problema para a vitória. Ao longo do tempo, foi se modificando e surgindo novas identidades de herói, assim como as narrativas e gêneros literários que o abriga.

Em *Juvenal e o Dragão*, folheto do poeta popular Leandro Gomes de Barros, vemos um enredo que muito se assemelha aos contos de fadas, com uma princesa em perigo, uma corte aterrorizada por um dragão, um rei que é obrigado a entregar sua filha para salvar seus súditos e um herói que salva a princesa, devolve a paz e alegria ao reino, e casa-se com ela.

¹ Graduanda do 8º período do curso de Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Professor doutor em Literatura brasileira pela USP. Professor Titular de literatura na UFCG. Publicou com Ana Marinho *Cordel no cotidiano escolar*, pela Cortez Editora.

Em um paralelo com a narrativa *A bela adormecida* de Charles Perrault, observaremos as semelhanças nas características formadoras dos personagens das histórias encantadas, exceto um: o herói. Em uma, trata-se de um príncipe, filho da nobreza e, portanto, classe alta da sociedade, na outra, um sujeito órfão e pertencente às baixas camadas sociais, que, ao viver uma batalha épica, torna-se igualmente herói, mas continua seu percurso.

Juvenal, que possui o papel de protagonista da história de Barros, não se constitui como um homem perfeito. Após perder os pais camponeses, recebe três carneiros como herança e sai pelo “mundão afora” em busca de aventura, que era seu grande desejo, marcando, assim, o início da sua jornada.

Dessa forma, este trabalho almeja observar as características do personagem herói que se modifica ao longo dos séculos, refletindo acerca do herói clássico e do anti-herói, analisando, assim, a constituição do herói Juvenal, em uma comparação com o conto de fadas *A bela adormecida*, se propondo, ao final, pensar na abordagem do folheto em sala de aula com sugestões metodológicas.

2 A personagem herói

Ao buscar a definição da palavra herói no dicionário *Aurélio*, encontra-se “homem extraordinário pelos feitos guerreiros, valor ou magnanimidade”. E, se rapidamente for solicitado a menção de dois heróis, os dois primeiros que habitam a mente, provavelmente, em muitas respostas, virão: Superman e Batman. Está intrínseco às vivências humanas a representação do herói como no cinema: homens fortes, guerreiros, que salvam a humanidade, dotado, em certos casos, de super poderes, e com valores louváveis, que arriscam suas vidas para defender o povo.

Voltando-se para a literatura, o primeiro contato que se tem na infância são com os contos de fadas. Através das coleções vendidas em escolas, das bibliotecas voltadas para crianças, crescemos ouvindo a história da Cinderela, que é salva do seu cativo familiar através do príncipe, ou A branca de neve, que é resgatada do veneno mortal da maçã com um beijo apaixonado, ou ainda, A bela adormecida, que acorda do sono secular após um corajoso príncipe enfrentar a mata envolta ao castelo e dar-lhe um beijo, salvando a princesa e sua família do feitiço da bruxa.

Assim, a imagem primeira de herói que suscita o cérebro muito provavelmente seja deste homem perfeito desenhado durante a infância. Há, obviamente, outras representações de heróis no cinema e na literatura. Heróis brutos, heróis advindos do povo, heróis frágeis, mas esta reflexão enfoca-se na primeira memória.

Flávio Kothe (1987), no livro *O herói*, reúne diversas características dessa personagem e seus tipos de acordo com cada narrativa em que se faz presente e reflete a respeito da ideologia por trás da construção dessa figura representadora de uma nação, afirmando que “as obras literárias são sistemas que reproduzem em miniatura o sistema social, o herói é a dominante que ilumina estrategicamente a identidade de tal sistema”//, assim, um herói não é meramente um personagem ficcional, mas representador de uma personalidade importante para a nação ou região de sua produção, isto diz muito do nosso herói Juvenal (KOTHE, 1987, p. 8).

Sendo Juvenal uma criação nordestina, em uma época que as condições de vida para esse povo ainda eram precárias, em que andar a pé, como revelada numa canção de Luiz Gonzaga³, era a realidade dos pobres, pois o burro era apenas para os ricos, se compreende a louvável intenção de Barros ao colocar este sujeito como herói de uma narrativa, representador de uma região.

Kothe (1987) define que “os heróis clássicos são heróis da classe alta, que procuram demonstrar a “classe” dessa classe”, dessa forma, reconhecemos a intenção de ser desenhada a figura do príncipe como herói, em histórias que são contadas oralmente desde muito antes de suas versões literárias, na época da monarquia, ou dos heróis americanos como protetores da humanidade, crescendo a imagem positiva dos Estados Unidos da América, potência mundial (KOTHE, 1987, p. 12).

Agora, ao olharmos para a figura do anti-herói, Baranita (2015) diz-nos que “a sua conduta foi humanizada; de outro modo, significa que, na sua conduta moral, há falhas que podem variar consoante a personagem”, assim, reconhecemos que, diferente do herói clássico perfeito e imaculado, o anti-herói, mesmo constituindo a categoria de herói e não de vilão, possui falhas que coloca-o mais próximo do humano; retira-o da polidez inconcebível dos heróis clássicos (BARANITA, 2015, p. 7).

O autor afirma, ainda, que “o anti-herói é considerado a personagem que vai perturbar, e ao mesmo tempo, criar empatia com o espectador, ao conciliar características boas e más, defeitos e qualidades [...] ou seja, o anti-herói vive no equilíbrio entre virtudes e defeitos da conduta moral”. Dessa forma, estabelece uma conexão maior com o leitor, uma vez que o humano também se constitui de falhas e virtudes. E Kothe (1987) revela-nos, por fim, que “todo grande personagem é uma união de contrários”, fortificando a ideia do herói falho (BARANITA, 2015, p. 7; KOTHE, 1987, p. 13).

³ Canção *Estrada de Canindé*, Luiz Gonzaga. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rj3jJ8qCuE>

Em uma face próxima ao episódio heroico de Juvenal, Vogler (2007), citado a partir de Baranita (2015), aborda o herói como sendo uma personagem que está disponível a sacrificar as suas próprias necessidades em prol dos outros, como um pastor que está disposto a sacrificar-se pelo seu rebanho. A ideia de herói está relacionada com um espírito de sacrifício. Reconhecemos, pois, esta atitude na defesa do personagem de Barros à vida da princesa. Tirou-a da mão do dragão e arriscou sua vida em forma de sacrifício para salvá-la (BARANITA, 2015, p. 11).

3 O herói Juvenal

Juvenal, protagonista do folheto *Juvenal e o Dragão* de Leandro Gomes de Barros, após ficar órfão de pais camponeses e sempre desejando viver aventuras, deixa a casa para sua irmã e recebe de herança três carneiros que leva consigo para uma caminhada sem destino certo. Em dado momento da jornada, encontra um sujeito que oferece uma troca entre os seus três cachorros com as três ovelhas do outro, que, em primeiro momento, recusa o escambo, mas, depois, convencido pelas qualidades dos animais, efetua a troca, ficando com os chamados Rompe-Ferro, Ventania e Provedor.

Assim, percebemos que, diferente do herói perfeito, belo e forte, Juvenal se caracteriza como um homem simples, da camada popular. Inicia sua trajetória como um andarilho, que parte da sua casa em busca de aventura apenas com a curiosidade e a coragem. Não é um príncipe, não possui riqueza, não se desloca a cavalo, é apenas um sujeito comum, mas que trará a paz definitiva ao reino e ganhará o amor da princesa, mas o que fez não foi por interesse.

Um dado dia, caminhando ao pé de uma serra, após mais de um mês de peregrinação, Juvenal avista uma carruagem e, aproximando-se, vê uma jovem chorando. Ao perguntar ao cocheiro o motivo do lamento, toma conhecimento da história do reino: por mais de cem anos, um dragão devorava todas as pessoas, camponeses e nobres, policiais e militares que tentassem conter a fera. Até que, um dia, este propôs um tratado ao rei, para que, todos os anos, fosse enviada uma das jovens mais bonitas do reinado, e, em contrapartida, a fera deixaria, para sempre, a cidade. Assim, naquela ocasião, havia chegado a hora da princesa. Ela seria a próxima vítima do dragão.

Juvenal, contudo, vendo o pranto e a beleza da princesa e tomado pela coragem suplementar dada pela proteção e defesa dos cachorros, decide enfrentar a fera:

“Juvenal disse ao cocheiro:
Vou fazer uma loucura
Ando percorrendo terra

Em busca duma aventura
Não vou deixar essa fera
Comer esta criatura.” (p. 13)

Com esse discurso heróico, Juvenal, junto com Rompe-Ferro, entram em confronto com a fera. “Juvenal no ferro frio / E o cão fiel pelo dente”. O dragão era descrito como “um monstro sem feito / De um corpo descomunal / Todo coberto de escamas / Mais duras do que metal”, mas, na ponta do punhal de Juvenal, tudo tornava-se mole e desfeito.

Em um momento de temor pela vida do herói, a princesa faz a prece:

“Também prometo, Senhor
Meu pranto não é fingido
Se nesta luta sangrenta
O jovem não for ferido
Quando voltar ao reinado
Farei dele meu marido!” (p. 17)

Rompe-Ferro, farejando um lugar de sensibilidade do dragão, morde-o duas vezes, o deixando fraco e esmorecido. Vendo isso, Juvenal dá ordem para que o cachorro termine de matar a fera. E, para que acreditassem no grande ato de coragem, arrancou desta dois dentes como troféu de sua vitória.

Neste momento da história, identificamos a interseção do herói clássico com o anti-herói: ao passo que Juvenal luta bravamente com o dragão, tomado pelo desejo de salvar a vida da princesa e o reinado, como um valente perfeito, também cede a fragilidade do cansaço ou, talvez, até do medo, dando ordem para que o cachorro extermine a fera, se mostrando, sobretudo, humano, e, portanto, também próximo ao anti-herói.

Como cumprimento de sua promessa, a princesa exige o acompanhamento do homem para sua corte, para que ele fosse reconhecido como salvador da sua vida e recebesse a recompensação pelo ato, dizendo:

“Terás lá no meu reinado
Teu nome reconhecido
Por todos da minha corte
Hás de ser bem recebido
O mundo será ciente
Do teu valor merecido.” (p. 20)

Contudo, Juvenal não aceitou, respondendo a princesa:
Disse ele: Eu nada quero
Do benefício que fiz
Desejo que sua alteza
Siga em paz, seja feliz

Vou vê-la de hoje a três anos
Na capital do país.

Dessa maneira, a princesa retorna à corte e Juvenal segue seu caminho. Mas, o que esta não esperava era ser ameaçada por seu cocheiro que, para preservar sua a vida, obrigou-a a dizer que quem matou a fera fora ele. Sem saída, a princesa aceitou. Sendo, pois, dada em casamento para este, mas guardando em seu coração o sentimento por Juvenal. Desta forma, atrasou, de todas as maneiras possíveis, o casório, mas, depois de três anos, não conseguiu mais desculpas.

Chegado o dia da união, com a corte toda em festa, a princesa ainda esperançosa pela volta do herói; o cocheiro preocupado com o medo de ser descoberto, avista um homem adentrando o castelo com três cachorros: era Juvenal, que ficara sabendo da mentira contada no reinado, retornou, pois, para desmascarar o sujeito. Após grande trama com os soldados e os cachorros, teve uma audiência com o rei e foi dada por testemunha da história verdadeira a princesa, que confirmou toda a narrativa.

Assim, o rei mandou matar o cocheiro e deu a princesa em casamento para Juvenal:

“Casou-se a linda princesa
Com o valente Juvenal
Repercutiu a notícia
Por toda a posse real
Rolou festa quinze dias
No palácio imperial” (p. 52)

E, ao final do enredo, descobrimos que os companheiros do herói eram mágicos e, ao passo que se findou a aventura, se encantaram:

“Os cães eram encantados
Não podiam ter demora
Se viraram em três pássaros
Alvos da cor da aurora
Disseram: adeus, Juvenal!
Voaram e foram embora.” (p. 53)

Dessa forma, percebemos o quanto há de elementos maravilhosos nessa história: os cachorros encantados, que são capazes de derrotar um exército de soldados e destruir uma fera assassina, assim como a presença do dragão, que, por mais de um século, assombrou e devastou um reinado, não sendo contido nem mesmo pelos soldados, mas, teve seu destino findado ao encontrar-se com o herói Juvenal que gozou de coragem para enfrentá-lo e matá-lo.

Há, nos contos de fadas, a presença de personagens fixos, que se repetem em todas as histórias, mesmo que o enredo seja diferente: *O agressor* – aquele que executa uma maldade; o

vilão da história – que reconhecemos como o dragão. O *doador* e o *auxiliar* -sendo, respectivamente, o que detém magia e doa para que o herói vença os obstáculos e o que auxilia o herói no confronto – preenchidos pelos cachorros. A *princesa e sua família* – em que a história gira em torno destes – na pessoa da princesa e do rei. O *herói* – que restabelece a situação inicial de paz – sendo, pois, Juvenal e o *falso herói* - causador de mais conflitos na história – o cocheiro, portanto (VIDAL⁴, Viviane).

Numa comparação com o conto de fadas *A bela adormecida*, que narra a história de uma menina que recebe um feitiço, ainda no berço, de uma bruxa má, que, quando completar 15 anos, furará o dedo numa agulha e morrerá, sendo revertido por uma fada boa para um sono secular que será quebrado através de um beijo apaixonado, identificamos características muito semelhantes: em ambas as histórias, quem está em perigo é a princesa e sua família real, há a presença do elemento mal – na primeira, o dragão, na segunda, a bruxa – e, como solucionador do conflito, necessita-se do herói, sendo, respectivamente, um andarilho e um príncipe, demarcando o grande contraste no preenchimento deste personagem nas histórias.

Assim, percebemos a grande semelhança entre o folheto *Juvenal e o dragão* e a estrutura dos contos de fadas, sendo possível confirmar, ainda, com a ausência de nomeação dos personagens do reinado. A princesa e o rei, juntamente com o dragão, trazem a situação de conflito e o fantástico para a aventura que tanto desejava Juvenal ao sair de sua casa.

E Juvenal, pois, se mostra um herói com algumas particularidades, de maneira que se encontra entre o herói clássico e o anti-herói. Este, diferentemente do herói sublime, não é perfeito. Parte da camada popular, detém simplicidade e não demonstra ser um homem contido em suas ações, engessado diante do rei, pois, sem receios, briga com os soldados e enfrenta o cocheiro que, naquele momento, era quase príncipe.

Todavia, no momento do embate com o dragão, em que este lutou bravamente apenas com um punhal, permitiu-se descansar e deixar que o cachorro concluísse o extermínio. Assim, enxergamos também um herói humano, que possui fadiga, o que se espera de um andarilho que, ao encontrar a princesa, já andava há mais de um mês, mas, sem dúvidas, esse traço de humanidade seria retirado na atuação de outros heróis, trazendo singularidade a descrição heroica de Leandro Gomes de Barros.

4 Possíveis dinâmicas para sala de aula

⁴ VIDAL, Viviane Lima. *Contos de Fadas*. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/literatura/contos-e-mini-contos>, acesso em 01/07/2021.

Ao ser considerados os elementos que compõem essa obra de Barros, percebemos como, mediante a abordagem, é possível atravessá-la por toda a educação básica. A magia dos contos de fadas costuma ser inserida na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto o caráter heroico passa a ser mais prestigiado nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Um primeiro exercício plausível, pensado para o ensino infantil, seria a adoção do livro *A história de Juvenal e o dragão*, recontado por Rosinha, numa adaptação para o universo da criança, a narrativa de Leandro Gomes de Barros. Em uma atividade de contação de história e observação das ilustrações, seria possível, desde os primeiros anos, conhecer o autor paraibano e a magia desta narrativa.

Um segundo percurso concebível, pensado à luz dos anos iniciais do ensino fundamental (2º ano e 3º ano), seria a exploração imagética do personagem herói em um trabalho com a criatividade. Os alunos, após conhecerem a narrativa e o caricato Juvenal, poderiam ser desafiados a tirá-lo da imaginação e desenhá-lo, junto aos cachorros, explorando o imaginário para retratação desse herói sem capa.

Para o 4º ano e 5º ano do ensino fundamental, constituinte ainda do ensino fundamental I, este exercício poderia torna-se ainda mais desafiador e divertido: pensar Juvenal inserido em um episódio de outra narrativa e ilustrar este encontro ou, ainda, desenvolver uma atividade de colagem com o auxílio da internet, imprimindo uma imagem ou personagem já existente, como Lampião, Superman, A Turma da Mônica, Cinderela, e realizar este encontro, explorando o impresso e o desenho.

Para os anos finais do ensino fundamental, é possível a exploração através da performance oral em voz alta e da dramatização desta narrativa. Existindo importantes passagens, como o momento da troca das ovelhas pelos cachorros, do combate com o dragão, do enfrentamento de Juvenal, o rei e o cocheiro após o seu retorno e até mesmo do casamento, seria possível desenvolver a encenação, utilizando-se da criatividade dos alunos, destas passagens.

Para o ensino médio, por fim, poderia ser explorado a criação narrativa do encontro do herói Juvenal em outras narrativas existentes, como no universo fantástico de Harry Potter ou mitológico de Percy Jackson, ou até cenários modernos, como em Copacabana ou no carnaval da Bahia, ou ainda inserido no contexto da quarentena e da pandemia da covid-19, desafiando-os, em uma atividade em dupla, a criação de um conto, a ser exposto na escola posteriormente à fim de fomentar a atividade criadora e escritora.

Conclusão

Assim, observamos e reconhecemos a grandeza que detém o folheto *Juvenal e o Dragão* do autor paraibano Leandro Gomes de Barros que, em forma de versos, recupera uma narrativa popular dotada de elementos fantásticos e atrela à realidade e à utopia, além de trazer um personagem camponês e órfão que, por sua bravura e coragem, enfrentando uma trajetória heroica e de ascensão, torna-se príncipe.

Além disso, com um caráter político e ideológico, amparados em Kothe (1987), que afirma uma existência intencional intrínseca a criação de um herói em uma determinada nação, compreendemos a necessidade de retirar o sertanejo, nas narrativas, apenas do lugar sofrido, mesmo reconhecendo que esta é, de fato, a realidade, mas, numa exploração fantástica, colocá-lo no lugar do herói que salva a princesa, o reinado e uma descendência de jovens que anualmente eram mortas.

Por fim, ao analisarmos as características do herói clássico e do anti-herói, identificamos este lugar de intercessão habitado por Juvenal, que bebe da fonte heroica e da fonte vulnerável humana, se tornando um personagem contraditório, e, segundo Kothe (1987), é este fato que torna-o um grande personagem e herói.

Referências

BARROS, Leandro Gomes de. *Juvenal e o Dragão*. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). *Juvenal e o Dragão e outros folhetos*. Campina Grande, 2015.

BARANITA, Pedro. A. A. L. F. *Anti-heróis no cinema*. Porto-PT, 2015.

KOTHE, Flávio. R. *O herói*. São Paulo: Editora Ática. 2. ed. 1987.

VIDAL, Viviane Lima. *Contos de Fadas*. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/literatura/contos-e-mini-contos>, acesso em 01/07/2021.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/31/heroi-anti-heroi-e-vilao-a-percepcao-critica-contextualizada-a-sala-de-aula>, acesso em 01/07/2021.

Disponível em: https://bebeatual.com/historias-bela-adormecida_59, acesso em 01/07/2021.

Uma possibilidade metodológica para o letramento literário através da literatura de cordel na disciplina de língua portuguesa

Theoguenides Odília de Medeiros¹

Auridéa S. da Costa Melo²

Maria Aparecida de Almeida Rego³

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar uma intervenção pedagógica para o letramento literário a partir da literatura de cordel na disciplina de língua portuguesa. Objetivamos socializar práticas pedagógicas com o gênero cordel unindo a leitura, a escrita e a formação de leitores-escritores, tendo como orientação os objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC do referido componente curricular. A discussão está fundamentada em autores como Marinho e Pinheiro (2012), ao mostrar que a leitura e a escrita precisam estar alinhadas e caminharem juntas, pois o estudante precisa delas para se aprimorar em seu letramento literário. Usaremos a obra *Letramento literário: teoria e prática*, de Cosson (2014), por ter caráter teórico-metodológico de orientação aos docentes. Recorremos também a Marco Aurélio (2013), com sua obra *Literatura de cordel do sertão a sala de aula*, ao indicar a origem da literatura de cordel como espécie de poesia popular que é impressa e divulgada em folhetos ilustrados com processo de xilogravuras. A metodologia que será utilizada no trabalho abordará a experiência de construção de cordéis dentro da disciplina de Língua Portuguesa fazendo com que o tema abordado seja vivenciado através de um princípio pedagógico, amparado na observação dos cordéis folheados, na reflexão dos textos variados e das informações dadas. Acreditamos que é possível trabalhar o saber literário através de aulas práticas com leituras e produções textuais dos alunos. Além disso, a compreensão dos discursos existentes na poesia de cordel promove um diálogo com as variações linguísticas presente nos conteúdos da Língua Portuguesa orientados pela BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Cordel; Língua Portuguesa; Letramento Literário; BNCC; Variação Linguística.

1 Introdução

A literatura de cordel foi escolhida como tema central deste artigo por compreendermos que ela contribui de maneira significativa no processo de ensino/aprendizagem. Tomamos como base a leitura do livro *Letramento Literário* (2014), de Rildo Cosson pelo caráter teórico-metodológico de orientação aos docentes para didatização do texto literário em sala de aula.

Esse trabalho leva o professor de Língua Portuguesa a refletir sobre a tarefa de ensinar, conciliando o fazer pedagógico com o saber literário, sabendo que a leitura e a escrita precisam estar alinhadas e caminharem juntas para se aprimorar o letramento literário. Analisamos os argumentos utilizados pelos autores Marinho e Pinheiro em *O cordel no cotidiano escolar* (2012);

¹ Estudante do Curso de Letras em Língua Portuguesa do Instituto Presidente Kennedy/IFESP/Natal/RN. Graduada e Especializada em Ciências da Religião/ UERN/Natal-RN. E-mail: theoguenidespibid@gmail.com

² Estudante do Curso de Letras em Língua Portuguesa do Instituto Presidente Kennedy/IFESP/Natal/RN. Graduada em Ciências da Religião/UERN/Natal-RN. E-mail: aurideacostademelo@gmail.com

³ Mestre em Literatura Comparada pela UFRN e Professora Formadora do Instituto Presidente Kennedy/IFESP/Natal/RN. E-mail: cidinhalettras_ufrn@yahoo.com.br

e Haurélio em *Literatura de cordel: do sertão à sala de aula* (2003), para as explicações acerca do cordel na sala de aula.

Apresentamos ao longo deste estudo proposições claras sobre os conceitos de cordel e as temáticas envolvidas que possam demonstrar como pode ser trabalhado na sala de aula por meio de métodos alternativos como: o letramento literário e sua importância para a Língua Portuguesa; dessa forma se pode compreender a harmonia da leitura e da escrita e motivar o aluno na busca pelo saber literário. Concordamos com o ponto de vista da abordagem de Marinho e Pinheiro (2012, p.12), ao afirmar que “[...] o objetivo de levar os folhetos para a sala de aula não é o de formar poetas e sim leitores [...]”.

Dentro da proposta metodológica do nosso trabalho destacamos como objetivo geral desenvolver a possibilidade do uso da literatura de cordel para o letramento literário na disciplina da Língua Portuguesa. Nos objetivos específicos, propomos unir a leitura e a escrita na formação de leitores-escritores e compreender a linguagem da Literatura de cordel como forma de significação de identidades sociais e culturais.

O cordel possui um tom humorístico que retrata tanto a vida cotidiana da cidade quanto da região. Os principais assuntos retratados nos livretos são: festas, política, secas, disputas, milagres, vida dos cangaceiros, atos de heroísmo, morte de personalidades etc. Em algumas situações, estes poemas são acompanhados de violas e recitados em praças com a presença do público.

Segundo Haurélio (2003), podemos definir a estrutura da poesia do cordel da seguinte maneira: quadra: estrofe de quatro versos; sextilha: estrofe de seis versos; septilha: é a mais rara, pois é composta por sete versos; oitava: estrofe de oito versos; quadrão: os três primeiros versos rimam entre si; o quarto com o oitavo, e o quinto, o sexto e o sétimo também entre si; décima: estrofe de dez versos; martelo: estrofes formadas por decassílabos (comuns em desafios e versos heroicos).

Desse modo ele mostra que

Os poetas populares costumam afirmar que o cordel se equilibra em um tripé que o caracteriza e, de certo modo, o define. Esse tripé é composto por métrica, rima e oração. Métrica e rima dispensam definição. O mesmo não se pode dizer da oração que, para os poetas é aquilo que dá sentido ao texto. Pode estar relacionada à fluência, mas, também, pode ser sinônimo de verossimilhança (HAURÉLIO, 2003, p. 111).

Nesse sentido, este artigo está organizado em quatro momentos: a) uma breve apresentação do cordel no Brasil, tendo Leandro de Barros como precursor; b) O cordel como instrumento de letramento literário, espaço em que discutiremos as etapas da sequência didática

proposta por Cosson (2014); c) a BNCC e a literatura de cordel, momento em que comentaremos algumas habilidades desse documento com ponto de partida para o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa; e d) por fim, nas considerações finais, apresentamos as conclusões que chegamos até o momento.

2 O Cordel no Brasil

A obra de Marco Aurélio *Literatura de cordel “do sertão a sala de aula”* (2003), mostra-nos um resgate histórico da literatura de cordel como originária de Portugal, sendo esta uma espécie de poesia popular que é impressa e divulgada em folhetos ilustrados com processo de xilogravuras.

A Literatura de cordel chegou ao Brasil pelas mãos dos colonizadores portugueses entre os séculos XVI e XVII.

A literatura de cordel portuguesa tem sua origem nos romances tradicionais daquele país, que eram impressos, rudimentarmente, em folhas soltas ou volantes, e vendidos, presos em um barbante ou cordel, em feiras e romarias. Esses impressos traziam registros de fatos históricos, de narrativas tradicionais (como as Imperatriz Porcina, Princesa Maga Iona e Imperador Carlos Magno) e também poesia erudita (como as de Gil Vicente) (PROENÇA *apud* GALVÃO, 2006, p.29).

O cordel é poesia popular caracterizada por sua publicação em folhetos (forma tradicional da impressão) com capas geralmente feitas em xilogravuras.

No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, ciúmes, fatos históricos e políticos do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de textos em verso denominados de literatura de cordel (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p.17).

O cordel como qualquer outra obra cultural também passou por momentos bons e ruins, sobreviveu a períodos de descasos e atualmente existem muitos cordelistas de norte a sul do país vivendo de sua arte. O cordel fazia parte da vida das pessoas menos iletradas, dos nordestinos camponeses no século XIX e início do século XX, que tinham como único recurso para a divulgação dos textos a memória. Era assim que eles deixavam suas lembranças marcadas por meio dos versos recitados pelos camponeses. Suas histórias eram marcadas em versos poéticos, pois o ritmo das frases e as rimas nos finais ou iniciais das palavras facilitavam suas memorizações.

Com a crise do início do século XX, muitos nordestinos foram obrigados a deixarem seus lugares para viverem na cidade em busca de um trabalho para sobreviverem. Essa realidade também refletiu na história do cordel no Brasil, pois

Os primeiros escritos de folhetos que saíram do campo em direção às cidades levaram consigo a esperança por melhores dias e as lembranças de contos e histórias de príncipes e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além de canções de violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores (MARINHO & PINHEIRO, 2012. p.17-18).

Geralmente estes pequenos livros são vendidos pelos próprios autores fazendo grande sucesso nos estados de Pernambuco, Ceará, Alagoas, Paraíba e Bahia. Desse modo, podemos dizer que essa literatura tem mais de cem anos de existência em solo brasileiro, apesar de encontrarmos dificuldade em precisar a data de seu nascimento pela escassez de referência bibliográfica do período. De acordo com Haurélio (2013), no ano de 1885, o historiador Sílvio Romero, em estudo sobre a poesia popular já fazia uso do termo “Literatura de Cordel”, sem, no entanto, fazer referência a nenhum poeta em particular.

É praticamente consenso entre os pesquisadores que o primeiro a imprimir folhetos regularmente foi o poeta paraibano Leandro Gomes de Barros (1865-1918). Segundo a pesquisadora Ruth Terra (1983, p. 40), “a partir de temas da tradição oral e de acontecimentos do momento ele criou a literatura popular escrita do Nordeste. Enquanto viveu foi ‘primeiro sem segundo’ na sua arte.”

Leandro de Barros passou a publicar folhetos a partir de 1889. Mais tarde, mudou-se para Recife (centro de irradiação cultural do Nordeste), mandando imprimir seus folhetos em várias tipografias da cidade. O autor vendia os livros pelas ruas de Recife e durante o percurso dos trens da linha-sul de Pernambuco. Seus folhetos eram vendidos também nas casas onde residiu, pelo correio e por meio de agentes revendedores.

Assim, foi no nordeste brasileiro que o cordel encontrou seu berço. Nesse ambiente impregnado pelo misticismo surge em Recife-PE a figura Leandro Gomes de Barros, o herói, que deixou um legado a ser seguido por todo cordelista. O biógrafo de Leandro, Arievaldo Vianna (2014, p. 65), afirma que o poeta “tinha um espírito aventureiro, gostava de viajar sertão afora, ora em lombo de burros e cavalos, ora nos trens da Great Western, percorrendo os estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Rio Grande do Norte”.

São de autoria de Leandro Gomes alguns dos maiores clássicos da Literatura de Cordel, tais como: *Juvenal e o dragão*, *O cachorro dos mortos*, *História da donzela Teodora*, *Os sofrimentos de Alzira*, *Peleja de Manoel Riachão com o diabo*, *o cavalo que defecava dinheiro* etc.,

obras que ultrapassaram a casa de mais de dois milhões de exemplares vendidos nesse mais de um século de reedições, fazendo do seu criador o mais importante ícone da poesia popular brasileira. O poeta, que tem vários seguidores, encontra na figura de João Martins de Athayde seu sucessor.

João Martins chega a criar uma peleja fictícia com seu ídolo mesmo antes de conhecê-lo. Após a morte de Leandro, Athayde comprou da viúva, dona Venustiniana Eulália de Barros, os direitos de publicação de sua obra. A princípio respeitou os direitos morais, mas depois, inexplicavelmente, passou a suprimir o nome de Leandro das capas dos folhetos e assinando como seus vários títulos do pai do cordel.

3 O cordel como instrumento de Letramento Literário

Devemos compreender o letramento literário como uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. “A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2014, p. 23).

Em termos de caminhos principais para o desenvolvimento da atividade didática apresentada, consideramos as etapas para elaboração de uma sequência didática de acordo com Rildo Cosson, especialmente no seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2014). Para esse autor, a sequência básica tem aspectos metodológicos que podem contribuir expressivamente para que o/a aluno/a, através da prática, possa construir seu conhecimento; para isso, o autor propõe quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento de preparação do aluno para trabalhar com o texto principal, em que os alunos podem se posicionar diante do assunto proposto, ou seja, “trata-se de propiciar uma situação para motivá-los a seguir no encontro com a obra” (COSSON, 2014, p. 54). Essa etapa deverá ser realizada com atividades curtas – não ultrapassando uma aula - de leitura, escrita ou oral.

Já a introdução consiste no primeiro contato dos alunos com o autor e a obra. Porém, a biografia deve ser trabalhada de forma breve e dinâmica, pois os demais textos vão contemplar essa parte de forma mais aprofundada. Nessa fase da introdução é aconselhável só “fornecer informações elementares sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto que será trabalhado” (COSSON, 2014, p. 60). Faz-se necessário falar da obra e da sua relevância para justificar a escolha feita. Também deve-se mostrar a obra in loco ou através de suporte digital, apresentando

a capa com xilogravuras, contracapa, estrofes, rimas, poemas de outros cordelistas na contracapa de alguns cordéis e demais elementos que despertem o interesse.

O terceiro passo, a leitura, consiste na etapa primordial da proposta de letramento literário. Na fase do diagnóstico, a leitura deve ser acompanhada, pois é momento em que o professor pode intervir tirando dúvidas, realizando pausas para auxiliar nas dificuldades que porventura apresentem, até em relação ao ritmo de leitura. Cosson (2014) propõe que, não sendo o texto muito extenso,

A leitura deve ser feita em sala, na biblioteca ou em outro ambiente da escola, trabalhando os intervalos de leitura, momentos que possam refletir e encadear as ideias, ou para desenvolver uma atividade específica que promova a intertextualidade com o que foi trabalhado nas etapas anteriores e com a própria obra (COSSON, 2014, p. 62).

Segundo o autor, a observação das atividades específicas durante esse processo já pode servir de diagnóstico das dificuldades gerais e específicas enfrentadas pelos alunos, promovendo uma intervenção eficiente durante ou após o processo de decifração do texto e atuar eficazmente no processo de formação de leitores.

Por fim, a etapa da interpretação é o momento de construir sentido, a partir de tudo o que já foi explanado anteriormente, realizando inferências que envolvem o autor, leitor e comunidade. De acordo com Cosson (2014, p.64-65),

A interpretação ocorre em duas etapas: o momento interior - o processo de decifração individual que acontece paulatinamente por parágrafo, página, capítulo até chegar o momento da apreensão global, quando se termina a leitura completa da obra; e o exterior quando acontece a concretização da interpretação através da construção de sentido no ambiente, com o compartilhamento/socialização da interpretação entre todos os envolvidos no processo.

As atividades de interpretação a priori podem se fazer pela externalização da interpretação de cada um, porém os alunos devem exteriorizar o que compreenderam através de registros com atividades distintas escritas ou orais, como paródia, desenho, vídeo, artes plásticas, músicas com expressão corporal ou não, textos de diferentes gêneros: poema, resenha e dentre outros.

Segundo Cosson, “o professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final” (COSSON, 2014, p.32). Sendo assim, podemos citar que as escolhas das obras por nós professores, influenciam os alunos em sua visão e em sua compreensão de mundo.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido

para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (COSSON, 2014, p.17).

Dentro da visão do estudioso, temos o desafio de apresentar uma proposta do letramento literário em um contexto onde os alunos aprendem a ler, mas não conseguem interpretar os textos lidos. Essa é uma realidade comum aos alunos das escolas públicas do Brasil e não é diferente na realidade escolar do município da cidade de Natal. Cosson utiliza as teorias conciliatórias para defender a leitura interpretativa. Segundo o autor, nessas teorias “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação” (COSSON, 2014, p. 39-40). A leitura deverá ser um diálogo entre o autor e o leitor, cuja mediação é o texto.

É relevante destacar o papel da literatura de cordel, a partir do olhar hermenêutico das obras literárias lidas, adaptadas ou escritas em cordel, em elementos de análise potencialmente significativos no processo de mediação da leitura, oralidade e escrita no contexto escolar. Assim, essa leitura é inserida no universo escolar com uma certa análise nos aspectos do enredo, estrutura da narrativa, ilustrações, fantasia, imaginário. E quanto ao processo de mediação da leitura, favorece o diálogo do aluno no mundo real e desenvolve sua linguagem.

Como o gênero cordel, nasce de uma intenção pedagógica para desenvolver o interesse ao aluno para leitura, escrita e oralidade de ser aceito e compreendido no sentido sociocultural. Nesse contexto, encontramos o cordel em diversos formatos crescente na literatura nos últimos tempos, em feiras literárias e editoras diversas e com denominação literatura de cordel, assumindo um papel importante, por meio de palavras relevantes que se constituem.

4 A BNCC e a literatura de cordel

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, passa a nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas do Brasil e estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades. Um dos pressupostos desse documento é pensar o indivíduo como multidimensional, numa visão plural que considera questões físicas, sociais, emocionais, culturais e intelectuais, contribuindo para uma formação integral.

Nesse sentido, surge a necessidade de um olhar inovador e inclusivo para questões centrais do processo educativo e propõe para o ensino de Língua Portuguesa (LP) um trabalho com foco na leitura, escrita e interpretação de textos nos anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração as questões regionais, conforme verificamos na habilidade “Respeitar a

variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos” (EF69LP05). Com isso, salientamos a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento intelectual dos alunos, sem desvincular uma da outra, e cabe ao professor de Língua Portuguesa ensinar a ler e escrever diversos gêneros textuais, dentre eles os literários, não ficando só nas aulas de gramática e redação, mas, interiorizando a leitura, sabendo que, quem lê desenvolve inúmeras habilidades, dentre elas o conhecimento da norma padrão da língua e a organização do pensamento.

Podemos citar algumas habilidades comuns nos anos finais do Fundamental que contextualizam com o trabalho do cordel na sala de aula: produção de textos orais em situações específicas de interação. Tais habilidades expressam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos alunos e são identificadas por um código alfanumérico. A compreensão dos discursos existentes na poesia de cordel promove um diálogo com as variações linguísticas presente nos objetos de conhecimento e habilidades da Língua Portuguesa na BNCC.

Desse modo, a habilidade “Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido” (EF35LP23), pode ser a primeira aula para estudo do cordel. Para esse momento, propomos ao professor o uso de um varal de cordéis variados no centro da sala e deixar os alunos manusearem livremente; fazendo despertar o entusiasmo da leitura dos folhetos em voz alta. Pode ser também uma oportunidade, para explorar as variações linguísticas dos folhetos, além da diversidade de gênero, comédias, de dramas ou biografias, etc.

Na aula seguinte para contextualizar com a habilidade: “Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais” (EF35LP17), recomendamos uma pesquisa sobre o surgimento, a história e as principais características dos cordéis, registrando todas as informações que conseguiram, socializando em seguida com a turma.

Após os alunos terem estudado um pouco sobre a história da literatura de cordel, sua origem e características e alguns nomes dos principais cordelistas brasileiros como Leandro Gomes, é chegada a hora de o professor propor a produção de seus próprios cordéis, desenvolvendo a habilidade: “Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas” (EF15LP05).

Mediante a habilidade citada, a construção dos folhetos de cordéis pode ser em grupo, possibilitando aos alunos desenvolverem a escrita coletiva. Será momento oportuno para o professor explicar a estrutura do cordel, por exemplo, a definição de sextilha, (estrofe possui seis versos), são rimados entre si os versos pares: o 2º, o 4º e o 6º verso. A organização é a seguinte: AB/CB/DB ou XA/XA/XA. Exemplo: A sextilha é uma estrofe:

Que mostra, no seu **contexto**,
Seis versos de sete sílabas
E apresenta o seu **texto**
Rimando o segundo verso
Com quarto e com o **sexto**.
(LIMA, 2006, p. 35 –).

Dessa forma, sugerimos a construção dos folhetos a partir das mesmas medidas usadas pelos autores, sendo um tamanho de: 10 X 16 cm. Os alunos dobraram uma folha de sulfite em quatro partes iguais. Durante a produção, o professor deve auxiliar os alunos nas eventuais dúvidas que surgiram enquanto estiveram produzindo os cordéis, bem como os alunos fizeram uso de dicionários para encontrarem rimas, de acordo com as possíveis necessidades de cada grupo. Os temas escolhidos pelos alunos podem ser variados, a exemplo de: família, amor, professores, violência, higiene, e tantos outros. Ao término dos cordéis construídos, é possível organizar com a turma uma sala temática para a exposição dos cordéis para toda a escola com apresentações oral.

Desenvolvendo tais habilidades percebemos que a harmonia da leitura e escrita estimula o aluno em motivar o saber literário, os cordéis tratam, de modo geral, da narração de fatos engraçados, heroicos ou fantasiosos, além de temáticas que buscam conscientizar as pessoas em questões ambientais. Alguns cordéis tratam de problemas sociais, como também, todos os tipos de situações. Dessa forma, podemos incentivar os alunos com escrita de cordéis, apresentações orais, compreensão e interpretações de cordéis variados.

Considerações Finais

Abordar a literatura de cordel em sala de aula privilegia atividades como a leitura em voz alta, o acesso ao mundo da cultura, neste caso, o da cultura popular e a organização/realização de eventos culturais como o sarau. Percebendo que a harmonia da leitura e escrita estimula o educando para motivar o saber literário, os cordéis tratam de temas variados. Não podendo esquecer que alguns cordéis tratam de problemas sociais, como também, dá ênfase a importância da diversidade religiosa e ou cultural para a formação social de um povo.

É importante ressaltar que o objetivo de se trabalhar em sala de aula com competências é propiciar aos alunos maior desenvolvimento cognitivo. Se o professor oferece, intencional e constantemente, situações desafiantes para que o aluno possa elaborar estratégias para resolvê-las, ao longo do tempo, essas experiências vividas se tornam hábitos.

A literatura de cordel possibilita atividades como a leitura em voz alta, o acesso ao mundo da cultura popular regional, ampliação ao vocabulário linguístico e a organização/realização de eventos culturais como sarau poéticos, etc. Além de proporcionar a harmonia entre leitura e escrita estimula o educando a buscar o saber literário.

Referências

- Brasil. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, Homologada em 2018.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel leitores e ouvintes*. 1ª ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HAURÉLIO, Marco. *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento* - Renata Junqueira de Souza, Berta Lúcia Tagliari Feba (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- _____. *Literatura de cordel: do sertão à sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2003.
- LIMA, Arievaldo Viana (org.). *Acorda cordel na sala de aula*. Fortaleza: Tupynanquim /Queima-Bucha, 2006.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MENEZES NETO, Geraldo Magella de. *A literatura de cordel em sala de aula: teorias e metodologias*. Apostila do Minicurso (online). I Jornada Nacional de Línguas e Linguagens & I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens. Campina Grande: PB, Edição do autor: jul. 2021.
- TERRA, Ruth Brito Lêmos. *Memória de lutas: literatura de folhetos do Nordeste (1893-1930)*. São Paulo: Global Editora, 1983.
- VIANNA, Arievaldo. *Leandro Gomes de Barros: vida e obra*. Fortaleza: Edições Fundação Sintafl/ Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2014. 176 p.

Aspectos históricos e sociais da literatura de cordel nos folhetos de autores maranhenses

Cleysson Bruno Costa Rodrigues¹

Orientadora: Maria do Socorro Carvalho²

RESUMO

Esta pesquisa consiste no exame das características históricas e sociais relevantes para a análise de Folhetos de Cordel de determinados poetas cordelistas maranhenses. Ela é iniciada pelo estudo da origem da Literatura de Cordel no Brasil, e os seus precursores, até o surgimento no Estado do Maranhão. Para fundamentá-la, além de versos e estrofes de autores que produzem Literatura popular, poesia de cordel como Raimunda Frazão e Ferreira Gullar, foram utilizadas discussões de autores como Lopes (1982) e Neres (1999), que expressam seu desejo em definir a Literatura de Cordel e a necessidade de se trabalhar nas universidades. O Cordel brasileiro produzido no Maranhão é pouco conhecido pela população do Estado, inclusive, entre estudantes e professores, pois infelizmente, a produção artística dessa literatura não é explorada adequadamente pelas academias. O objetivo primordial do presente projeto de pesquisa é trazer mais visibilidade aos principais autores, suas obras e aos demais participantes da Literatura de Cordel do território maranhense, para que se busque a valorização e a preservação dessa poesia popular, pelo enfoque das temáticas sociais, e todas as implicações da relação entre a sociedade e o espaço de vivência dos cordelistas evidenciadas nos folhetos de Cordel.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel; Maranhão; Sociedade.

1 Introdução

O presente projeto de pesquisa escruta o folheto de cordel em seus aspectos históricos e sociais, visto que o mesmo está imerso de ligações de tais traços com os seus autores, os poetas cordelistas. A importância de se estudar as características da sociedade e a sua relação histórica dispostas nos textos dos folhetos, no cenário maranhense, que compõem a Literatura de Cordel, encontra-se em compreender algumas situações que provocaram no poeta o ensejo para produção da sua poesia. O cordel brasileiro produzido no estado do Maranhão é de uma riqueza imensurável. Ele traz a essência do povo maranhense que ainda não é conhecida e reconhecida entre os espaços educativos e culturais e, por isso, carrega estigmas sobre o conteúdo tratado em sua narrativa e sobre seus compositores.

Os estudos acerca dos aspectos sociológicos do texto literário ainda são tímidos, visto que as elucidações feitas até o presente são cobertas de inconsistências e infundamentadas e, por vezes, construídas sob “achismos”. A necessidade que se tem de evidenciar a análise na visão

¹ Graduando do curso de Letras Inglês, Português e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Caxias. Membro do NuPLIM - Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense. E-mail para contato: baumchannelbr@gmail.com.

² Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Piauí (1989), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2006) e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professora adjunta II da Universidade Estadual do Maranhão Centro de Estudos Superiores de Caxias e professora formadora do Instituto de Educação Antonino Freire, PI.

empírica leva ao equívoco a cada vez que busca na própria obra as respostas para as questões sociais implícitas no texto. Para que se delimite o método orientador da pesquisa analítica de base sociológica convém-se ter uma dimensão abrangente de diferentes fontes de conhecimento. A partir disso, percebe-se a relação entre o artista e um conjunto de fatores existentes na sociedade em que ele está inserido.

A construção da cultura popular brasileira é composta das manifestações socioculturais dos povos do Brasil. Tem-nos valia a análise das condições históricas para a compreensão da tradição nas manifestações culturais atuais. Há uma necessidade em coletar e registrar as tradições folclóricas para evitar que desapareça a sua produção oral transmitida de geração em geração. Sílvio Romero (1888) aponta que a Literatura de Cordel, a manifestação artística e poética mais popular no Brasil, foi desvalorizada com o advento do jornal impresso.

Atualmente, a magnificência da Literatura de Cordel tem um considerável destaque nos estudos literários entre os diversos pesquisadores por ser uma fonte inesgotável de conhecimentos acerca do folclore e cultura nacional. Os mais variados estudiosos, como antropólogos, sociólogos, historiadores, veem, na Literatura de Cordel, um leque de possibilidades para exames culturais do Brasil.

Na desigualdade da sociedade brasileira, na qual o acesso à literatura erudita é privado, por fatores como o analfabetismo e a desmonetização, a cantoria e a poesia de cordel traduzem os grandes cânones portugueses para uma maneira simplificada e onde os próprios poetas servem-se de enredos que registrem “elementos locais” (BATISTA, 1982, p.14) para melhor assimilação dos ouvintes/leitores.

O início da Literatura de Cordel no Brasil é o ano de 1830, na Paraíba, época do nascimento do primeiro cantador, Ugulino Sabugi. No Nordeste, deu-se origem ao estilo cantoria, o qual se divide em repente e poema épico. A cantoria repentista é um desafio cantado entre, frequentemente, duas pessoas, em que cada estrofe é intercalada, e, por isso, não permite pausas. No desafio, peleja ou discussão ganha o “jogador” que não provoca um hiato nos versos.

O que favoreceu o afloramento da Literatura de Cordel no Nordeste foi a pluralidade cultural. Após o “descobrimento” do Brasil, já pelo século XVI, o trânsito de portugueses e espanhóis no território brasileiro contribuiu para o surgimento da cultura mista, que adiante conceberia a cultura popular brasileira. As circunstâncias de consolidação da poesia popular no Nordeste, primeiramente, foi a localização geográfica. Os navios desembarcavam no litoral nordestino e a locomoção para outras regiões do Brasil era dificultosa, sem estradas nem transportes disponíveis para todos. O enlace dos povos que migraram para essa região construiu a diversidade necessária para a continuidade do Cordel e as inconstâncias sociais, econômicas e

políticas dessa sociedade permitiram o fortalecimento dessa Literatura. Nesse contexto, surgem os tocadores de viola, como expressão da memória popular, preservadores da literatura oral.

O poema épico popular tem sua origem, no Brasil, no ano de 1902 através do folheto “Saudades do Sertão”, de Francisco das Chagas Batista, grande mestre da poesia épica popular do Nordeste. O desenvolvimento do Cordel, porém, deu-se a partir da década de 1920, com a implantação das editoras, por Leandro Gomes de Barros, João Martins de Ataíde, entre outros, que promoveram a circulação dos folhetos na região Nordeste. A editora desses poetas eram as suas próprias casas, produzindo, inicialmente, folhetos autônomos e, mais tarde, folhetos de outros autores.

No Maranhão, a Literatura de Cordel inicia no século XIX, com o poeta Catulo da Paixão Cearense, nascido em São Luís, escreve, entre outros títulos, “Um Boêmio no Céu” e “O Fazendeiro e o Roceiro”, em forma de diálogo. Já no início do século XX, com as migrações de paraibanos, cearenses e potiguares, em fuga da calamidade provocada pela seca e em busca de terras apropriadas para a subsistência, ainda no cumprimento da Lei de Abolição da Escravatura, muitos cordelistas com suas famílias migraram para o interior do Estado e, seguido da exploração disfarçada de ajuda dos latifundiários com os recém chegados, desse modo, consolida-se o Cordel no estado.

Com o passar dos anos, o Maranhão encheu-se de poetas cantadores, repentistas, tocadores de viola e embolada. A partir da década de 1980, nomes como Móizes Nobre, Ferreira Gullar Raimunda Frazão, entre outros, fortalecem a Literatura de Cordel penetrando no espaço das escolas, chamando atenção das autoridades estaduais para a geração de concursos e honras para a poesia popular. Entre eles, destacava-se o compositor e repentista, Geremias Pereira da Silva, conhecido como Gerô, nascido em Monção, recitante das belezas da tradição maranhense e de críticas sociais, fazendo conexão de versos dos seus folhetos e de suas canções em praça pública. Em *Parece que é mentira, mas juro que é real* (1998), o repente fala, numa alegoria de “vendas”, das falcatruas do governador e do presidente.

O Coletivo “Tapera do Cordel”, idealizado por Moisés Nobre, hoje, Mestre da Cultura Popular no estado, juntamente com Raimunda Frazão, a figura feminina resplandecente dos autores de cordel no Maranhão, é formado de 13 cordelistas que atuam diretamente nas questões relacionadas ao Plano de Salvaguarda do Cordel Maranhense, e indiretamente composto de tantos cordelistas espalhados pelo interior do estado. Este Plano foi requerido ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2019 para a administração de políticas de preservação e sustentabilidade da Literatura de Cordel no Maranhão.

A presente pesquisa elucidou-se com o objetivo de investigar a Literatura de Cordel no Maranhão, nos seus aspectos históricos e sociais. Para tanto, foi levantado o caráter bibliográfico de diversos autores que foram estudados, a fim de observar o conteúdo social que viveram e estabelecer relação com suas obras. Das bibliografias verificadas, cita-se a de Moizés Nobre, natural de São Luís; Raimunda Frazão, natural de Campo de Pombinhas; Ferreira Gullar, grande nome maranhense Brasil afora; Paulo “Nó Cego”, nascido em Pedreiras; Goreth Pereira, vinda de São Luís e Barripi, que nasceu na cidade de Coroatá.

2 Referencial Teórico

Há divisões restritas para a classificação dos folhetos: Lessa (1973) divide como ciclo heroico, histórico, maravilhoso, religioso e de moralidade, amor e fidelidade, cômico e satírico e circunstancial. Diégues Júnior (1973) elabora da seguinte maneira: temas tradicionais, fatos circunstanciais ou acontecidos e cantorias e pejejas. Em Lopes (1982) temos a seguinte classificação: cordel rural, urbano e das metrópoles. Chama-se folhetos “acontecidos” as histórias de época, como fenômenos da natureza e episódios políticos.

A elite da crítica literária passou muito tempo menosprezando a poesia popular e rebaixando-a, em seu nível intelectual, à subliteratura com o pressuposto de que o reconhecimento no meio acadêmico e científico seria conquistado somente através dos cânones de ilustres poetas. Acarreta, portanto, a reduzida pesquisa nesse vasto campo de estudos e a carência de conhecimentos aprofundados sobre a origem, tendo em vista o estado do Maranhão, os aspectos culturais, históricos e sociais.

Poucas são as universidades que dedicam parte da carga horária dos cursos para o estudo da produção dos cordelistas brasileiros. Poucos também são os professores que se concentram no estudo desse tema, já que, pelo menos teoricamente, mostrar erudição através da exegese de algum escritor canonizado pela crítica dá muito mais status intelectual que concentrar energia na descoberta de novos valores. (NERES, 1999, p. 2).

Esse pensamento reflete a questão do desaparecimento da cultura popular, julgada frágil, intimidada pelo surgimento das novas tecnologias de comunicação, embasada pelo argumento de que folclore e civilização são duas extremidades que não se relacionam. A partir disso, surge a necessidade de “registrar antes que acabe” (AYALA&AYALA, 2003, p. 14) como saída para a perpetuação da literatura popular oral. Orígenes Lessa (1973) também declarava que a arte popular que transmite uma visão crítica e problematiza a sociedade é merecida de análises acadêmicas:

Criações artísticas de ordem popular, pelo imprevisto da imaginação, pela delicadeza da sensibilidade, pelo poder da observação pela força de expressão, pela intuição poética, pelo arrojo das imagens, pelo sentido de crítica, de protesto e de luta social (...). (Apud LOPES, 1982, p. 9).

O folheto era comercializado em locais de grande comércio e pela linguagem acessível tinha todo tipo de público. Câmara Cascudo (1939) e Diégues Júnior (1973) trazem nas suas respectivas obras “Vaqueiros e Cantadores” e “Ciclos Temáticos na Literatura de Cordel” o vínculo entre os nossos folhetos e os folhetos de feira nos países de Portugal e Espanha, intitulado “pliegos sueltos”, França, “literatura volante” (occasionnels e canard), e Inglaterra, “cocks”, “catchpennis” (imaginação) e “broadsides” (fatos):

Tudo isso mostra à evidência que, embora temos recebido a nossa literatura de cordel via Portugal e Espanha, as fontes mais remotas dessa manifestação estão bem mais recuadas no tempo e no espaço. Elas estão na Alemanha, nos séculos XV e XVI, como estiveram na Holanda, Espanha, França e Inglaterra do século XVII em diante. (LOPES, 1982, p. 11).

Devido a miscigenação brasileira, o Nordeste traz diversos contrastes dentro da própria cultura e isso reflete na sua literatura: o Cordel da Área Rural, da Área Urbana e o Cordel das Metrôpoles. É de fácil identificação o cordel rural, visto que os seus poetas de banca, cujos produzem os folhetos, e os cantadores estão ou são da região interiorana nordestina e expressam as características do lugar onde vivem, por meio da comunicação e são regidos pelo conservadorismo, renegando qualquer tipo de mudança estrutural, seja ela política, social ou tecnológica.

Já o cordel urbano é formado por poetas que também foram conservadores e, agora, residem nas capitais nordestinas. Eles travam uma luta com as mídias e necessitam sempre de atrativos nos seus folhetos, por isso não deixam nenhum acontecimento passar sem fazer um cordel envolvendo aquela situação. As grandes metrôpoles são o Rio de Janeiro e São Paulo. O poeta nordestino que migrou para as metrôpoles perdeu a ideologia do sertão e está modernizado, utiliza-se da linguagem coloquial, adota gírias e estrangeirismos, tornou-se um homem aculturado.

Pode-se afirmar que a obra modifica a percepção das coisas do mundo, mesmo de modo automático, por ter um valor político para o artista e para o seu público. A metodologia de Antonio Candido (1967) para análise da produção artística é examinar como configuram-se os fatores socioculturais: estrutura social; valores e ideologias; meios de transmissão.

Eles marcam, em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob um impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas, d) a síntese resultante age sobre o meio. (CANDIDO, 1967, p. 25). Silvio Romero (1988) apresenta a ideia de que as transformações na poesia, oriunda de

Portugal, é resultado da liberdade de criação dos indivíduos, cujos sentiram necessidade em adaptá-la ao seu contexto.

Enquanto Celso de Magalhães entende que a poesia popular estaria passando por um processo de degeneração, Alencar salienta a formação de uma poesia popular especificamente brasileira, já com certo grau de antiguidade. (...) Para ele, a língua e a cultura portuguesas, ao serem introduzidas no Novo Mundo, se renovam e progredem. (AYALA & AYALA, 2003, p. 13).

A mudança significativa da cantoria e dos poemas épicos foi a maneira na relação repentista-público. Após a tecnologia da impressão de folhetos, não se fazia necessário que os poetas valessem de dinâmicas de repetição e de memorização, como faz-se na cantoria, tampouco fossem ao seu público para reconhecimento e propagação do seu trabalho. O interesse do público detinha-se para pontos importantes contados de maneira retilínea nos folhetos. “Não se antecipa nem se faz *flash-back*: cada episódio ocupa o lugar que lhe cabe cronologicamente” (BATISTA, 1982, p. 8).

3 Metodologia

A presente pesquisa se desenvolveu de modo qualitativo, na qual usamos de pesquisa bibliográfica, como artigos, livros, Folhetos de Cordel, dossiês e *sites* que tratam da Literatura de Cordel e, especificamente, acerca dos seus aspectos históricos e sociais no Brasil, na região Nordeste e no Maranhão. A seguir, catalogamos os principais autores com as suas respectivas obras, salientando alguns trechos para uma análise de aspectos formais dos poemas, o levantamento temático e a classificação, e os aspectos históricos e sociais. Então, organizamos em pastas eletrônicas, por ordem dos nomes dos cordelistas, os folhetos encontrados com o propósito de facilitar o acesso a nossa pesquisa específica.

4 Resultados e Discussão

Após o conhecimento dos poetas maranhenses, a leitura dos teóricos e estudiosos da literatura de cordel fez-se uma intensa pesquisa bibliográfica com os poetas e seus textos já consagrados. Textos esses, muitas vezes desconhecidos do grande público, uma vez que a cultura de ler folhetos ainda requer divulgação.

Depois de selecionar poetas e poesias para análise, dentro de um tempo suficiente para a realização da pesquisa sobre Literatura de Cordel para a escritura do trabalho, é visível o

despertar da vontade de expandir esse conhecimento, para promover o interesse por parte de professores à utilização do Cordel em sala de aula, corroborando desta forma, com a educação de crianças, jovens e adultos.

A importância do debate das questões sociais é recebida no meio popular com grande curiosidade. Voltar estudos para essa temática é verificar quais são as ideias que os textos carregam em seu interior e os possíveis impactos em um grupo ou sociedade. Efetivamente, são assuntos corriqueiros que causam revolta, indignação ou levam à reflexão seus autores e à novas perspectivas aos leitores.

Deve-se atentar para as condições que provam que as obras são tencionadas para a temáticas sociais, isto é, de que maneiras elas revelam as realidades de uma sociedade e suas problemáticas, fazendo com que a análise consiga identificar tais circunstâncias. “A primeira consiste em estudar em que medida a arte é expressão da sociedade; a segunda, em que medida é *social*, isto é, interessada nos problemas sociais.” (CANDIDO, 1967, p. 23). Verifica-se nos folhetos a seguir.

Conta-se em *O que incomoda a gente*, de Aureliano dos Santos, a história do homem da cidade, mais precisamente da periferia, narrando a precariedade de sua casa e algumas circunstâncias externas que o impediam de descansar após um dia intenso de trabalho. O poema é formado de sextilhas, ou seja, são estrofes de seis versos com sete sílabas poéticas. Na métrica, seria o segundo, o quarto e o sexto versos combinando ritmicamente. Em negrito está a representação das rimas, presentes desde as poesias cultas portuguesas, a sextilha, “com esquema rímico b-a-c-a-d-a” (BATISTA, 1982, p. 3).

- 1- B Numa noite de insônia
 - 2- A Eu fiquei impaciente
 - 3- C E pensando no passado,
 - 4- A No futuro e no presente
 - 5- D Resolvi escrever
 - 6- A O que incomoda a gente
- (SANTOS, 2009).

O ímpeto que desperta a consciência da realidade é condicionado. O autor foi levado à reflexão acerca de uma condição física que logo ocasiona percepção pessoal do meio social. Os versos posteriores relatam acerca de que são essas reflexões que foram inspiração para o desenrolar da crítica.

Numa parada de ônibus
Para quem vive empregado,
Sai carro de hora em hora,
Mas o seu já tem passado,

Mais uma hora de espera
Deixa o cristão estressado.
(SANTOS, 2009).

A problemática está nas dificuldades passadas pelos menos favorecidos, aqui representado pelo trabalhador das cidades, que tem seu trabalho distante de onde residem e saem, na maioria das vezes, muito cedo de casa e, pelo descaso do transporte público, voltam tardiamente. Nos versos dois e três, há a comparação com outros trabalhadores, dando a entender que o serviço do primeiro trabalhador é informal. O autor refere-se não apenas a um indivíduo isolado, mas a todo um grupo que vivenciam essas experiências rotineiramente. Esta é a sua função social: ter uma solidariedade coletiva e ocupar “uma posição relativa do seu grupo profissional”. (CANDIDO, 1967, p. 86).

Como tenho observado
Nos mais diversos locais
São essas coisas leitor,
Que falei, e outras mais,
Que a gente só suporta
Pra não brigar com quem faz.
(SANTOS, 2009).

Nesse choque de realidade, pode-se observar que “as coisas” são a narração de fatos recorrentes no âmbito do escritor. São eles: a desigualdade social, a pobreza, a criminalidade, o (des) acesso à educação básica. Tudo isso transborda no descaso político predominante no cenário dos cordéis de temática social.

Ser o transmissor dos desconfortos de uma população enquanto cidadão participante de uma sociedade, a qual os governantes têm obrigação de garantir o bem comum, dá ao texto um valor, por vezes, inimaginável de representatividade, a chamada “literatura dos humildes” (LESSA, 1973).

Desde tempos remotos, as mulheres, para serem vistas como “dignas” ou “de família”, deveriam apresentar um comportamento recatado, isto é, não provocar ações que desrespeitem a honra da sua família. Ser mulher e frequentar o ambiente de festas é um escândalo para a sociedade, a não ser que estejam acompanhadas de figuras masculinas, como o pai, os irmãos ou o companheiro. Identifica-se, neste folheto, a submissão da esposa ao seu cônjuge, repudiando veementemente a liberdade de estar em um ambiente público de diversão sozinha.

A presença do machismo são fatos verificáveis nos folhetos. Atualmente, a inserção da mulher na história é diferente e progressiva. Cada vez mais emergem cordelistas femininas que usam o cordel como instrumento emancipatório da luta dos direitos iguais de gênero. A Literatura

de Cordel garante o seu papel social quando proporciona conscientização de mudanças nas diferentes elites da sociedade.

O cordel dispõe da função de relatar acontecimentos históricos de maneira enfático. Assim vê-se no folheto de autoria de Raimunda Frazão, intitulado *Ana Jansen em Cordel*. Fala-se de quem era Ana Jansen ou Donana, como ela ganhou o título de Rainha do Maranhão, a sua influência política, seus afetos e desafetos na vida pública e pessoal e a sua participação na história do Maranhão.

Nos fins do século dezoito
Na Ilha do Maranhão
Quando o negro era mantido
Em regime de escravidão,
Viveu aqui Ana Jansen
A mulher sem coração.
(FRAZÃO, 2018).

Folhetos com temáticas sobre o processo histórico de transformação das sociedades, por exemplo, a migração de pessoas entre os estados do Nordeste e região sudeste, são comuns nas histórias de cordel urbano e rural. Ele traz a capacidade mimética de descrever os acontecimentos e os envolvidos que se destacaram em tal feito.

Mantendo a veracidade dos ocorridos, esses acontecimentos são descritos de maneira mais simplificada a fim de promover a maior assimilação e entendimento do público. Com as rimas, é possível que a mensagem seja recebida, sem interferências por outros dados históricos, por quem ouve ou lê o cordel. “Comparando a narração dos fatos, através de jornais da época, com as informações dos poetas, constatamos perfeita fidelidade desses acontecimentos.” (LOPES, 1982, p. 40).

O verso dá uma informação importante: a presença da escravidão no Maranhão. Uma escravidão que não estava restrita somente aos negros, mas, também, aos migrantes vindos de outros estados à procura de melhores condições de vida no estado. Os latifundiários buscavam mão de obra barata para conservar as suas riquezas e sustentar as suas mordomias. É nesse contexto que se passa a história de Ana Jansen, latifundiária e dona de escravos, narra a autora:

Administrando a herança,
Com maestria e rigor,
Grande tino financeiro,
Dona Ana demonstrou,
Com o tempo foi revelando
Seu gênio dominador.
(FRAZÃO, 2018).

A senhora mantinha a reputação de uma mulher bondosa, que comprava os escravos de outros senhores e dava-lhes a alforria. Disfarçadamente, Ana explorava os escravos que libertava,

fazendo com que eles tivessem uma “dívida” de gratidão para com ela. Esse é o tipo de comportamento social semelhante ao dos políticos relatados em outros folhetos de cordel.

Nos dias atuais, dar um benefício em troca de favores é uma atitude que predomina no cotidiano daqueles menos esclarecidos, porém, acontece, sobretudo, no meio dos que não se atentam para os assuntos da política. É uma eterna continuidade do ditado popular “uma mão lava a outra”.

Assim ela conseguia
Muitos admiradores
Na província muita gente
A ela devia favores.
Desde o povo mais simples
A juízes e doutores.
(FRAZÃO, 2018).

Contudo, essa dívida estende-se a altos escalões, quando Ana Jansen, pela sua influência política, começa a lidar nos assuntos que interferiam na vida dos habitantes e nos assuntos de interesse político e social do Maranhão.

Na política Donana
Não se deixava abater,
Pois o candidato dela
Jamais podia perder,
Nos artigos de jornais
Botava pra derreter.
(FRAZÃO, 2018).

A autora dá ênfase em suas palavras para o leitor ter a dimensão de quão poderosa era a Donana. Esse recurso concede ao leitor o gosto pela leitura do folheto e uma visão próxima das cenas descritas e dos possíveis sentimentos aflorados nos participantes inclusos e ocultados da história. Além disso há o enfoque social através da política é visto com bons olhos, pois repassa verdades vivenciadas por um grande grupo de pessoas. “Essa união da literatura à política permitiu o primeiro contacto vivo com os leitores e auditores pontenciais...”. (CANDIDO, 1967).

O abastecimento de água
Donana monopolizava
Com Santos José da Cunha
Que a ela se associava
A água era mal cuidada,
A higiene faltava.
(FRAZÃO, 2018).

A situação do descaso com os recursos essenciais da população é de responsabilidade do governo federal, estadual ou municipal. À época, também em outras regiões fora do Maranhão,

os latifundiários detinham para si os recursos naturais, prejudicando aqueles que viviam em suas terras. Estes acatavam por não ter para onde recorrer, visto que os governantes estavam subjugados a esses donos de terras.

A ganância dos homens ainda está presente na disposição dos recursos em uma cidade, estado ou país. A precariedade da saúde pública, do saneamento básico, de moradia, da segurança e da educação, entre outros, geradas pela corrupção dos cofres públicos, deixam os cidadãos das zonas urbana e rural à mercê. Eles têm que se contentar com a vida insalubre para sobreviver.

É o que se verifica em composições de autoria de Maria Goreth Pereira, outra escritora em Literatura de Cordel, que além de ser reconhecida como uma das poucas personalidades cordelistas no Maranhão, é também grande homenageadora de personalidades que contribuíram e contribui à sociedade, onde discorre sobre as mazelas e sobre sujeitos que as amenizam. Em *Cenas escondidas de um trabalho árduo* (2017), onde presta uma consagração aos catadores de lixo que trabalham nas ruas de São Luís:

Eu trago este recado
Nos versos deste cordel
Tentando valorizar
De uma maneira fiel
O gari esse herói
Que a cidade constrói
Com o seu sagrado papel
(PEREIRA, 2017).

Percebe-se a tentativa de conscientização por parte da autora, ao voltar aos leitores e pedir que tenham mais zelo pelas ruas e evitar o descarte de lixo em lugares inapropriados. Ademais, infere-se o reconhecimento do trabalho árduo e mal reconhecido dos garis, que muitas vezes são rejeitados e dotados de enorme preconceito pelo seu ilustre trabalho:

Se todos reconhecessem
O valor que o gari tem
Na certa o trataria
Assim como trata alguém
Da sua predileção
Que seja parente ou não
Pois isso é o que mais convém
(PEREIRA, 2017).

Ainda, é possível verificar a indignação da autora, quando afirma que quem joga lixo na rua é sem educação, pois isso acaba até trazendo um aspecto de sujeira para a mesma, inviabilizando quem a veja como bonita. Aspecto de sujeira que é repassado não a rua de quem a torna assim, mas aos profissionais que tentam, incessantemente, diminuir a imundice:

Não jogue lixo nas ruas
Tenha decência de gente
A cidade bem cuidada
A tendência é ir pra frente
Encantando o turista
Que pra nós é uma conquista
Quando afim se faz presente
(PEREIRA, 2017).

De modo analítico, os autores dedicam a sua escrita em Cordel, a histórias de personalidades reais ou não, e que na visão deles, merecem ser (re)passadas para uma linguagem simples, acessível e ora, bem-humorada. Trata-se além disso, de um relato autobiográfico e bastante subjetivo, do que se vivencia dia a dia na sociedade em que se encontram. Foi perceptível por exemplo, que a homenagem feita aos profissionais que prestam serviços de limpeza, é oriunda da experiência obtida anteriormente pela autora, que também fora gari em anos passados e reconhece e reafirma o que se propõe contar em sua obra. Portanto o local de fala é inteiramente abordado, quando se estabelece a comparação entre relações sociais presentes nos cordéis e a biografia dos seus autores.

Adiante, comenta-se a atuação literária de outro autor que é transmitido como experiente no que se propõe a relatar. Seu nome: Ferreira Gullar. Mantendo seu célebre adjetivo de preocupado com as causas sociais, ele não esquece de retratá-las jamais em suas obras, mesmo após se desligando do comunismo ao qual era adepto. Em *Quem matou Aparecida* (1962) não é diferente. Logo nos primórdios da leitura, ele enfatiza que se trata de uma lição a ser aprendida, por trás da biografia da personagem abordada, e seus martírios, sua sina.

Aparecida, esta moça
Cuja história vou contar,
Não teve glória nem fama
De que se possa falar,
Não teve nome distinto:
Criança brincou na lama,
Fez-se moça sem ter cama,
Nasceu na Praia do Pinto,
Morreu no mesmo lugar.
(GULLAR, 1962).

Percebe-se em *Aparecida*, um perfil de insatisfação ao mesmo tempo de conformidade com a situação que se encontra, de dificuldades sociais e financeiras. É de importância verificar ainda, como é colocado o contraste entre pessoas de classes distintas e a possibilidade de ascensão social, por meio de antíteses e paradoxos, onde os menos favorecidos nunca ou quase nunca conseguem atingir, consoante *Aparecida* incita:

Daquele chão de monturo,
Via o mundo dividido:
Do lado de cá, escuro,
E do de lá, colorido.
À sua volta a pobreza,
A fome, a doença, a morte;
E ali adiante a riqueza
Dos que tinham melhor sorte.
Nossa Aparecida achava
Que tinha era dado azar
Porque ela ignorava
Que o mundo pode mudar.
(GULLAR, 1962).

Para ela, trata-se de uma má-sorte, quase que um castigo divino, de não ter nascido em uma vida com mais possibilidades e menos dificuldades. E para conseguir o feito, decide migrar da favela onde vivera até a casa de afortunados, conseguindo trabalho de doméstica, e conseguindo também o infortúnio, quando se envolve com o patrão e é presa por algo que não cometeu, ação que é sucedida logo após a esposa do dirigente haver descoberto.

Aparecida saiu
Sem saber o que fazer,
Quando voltou, no seu quarto
Tinha coisa pra se ver:
A patroa já chamara
Um guarda para o prender.
“Ela roubou estas joias,
Que nem bem soube esconder” –
Disse mentindo a patroa.
Aparecida foi presa
Sem nada pode dizer.
(GULLAR, 1962).

Observa-se a partir daí, um enredo bastante novelístico de mulher sem eira nem beira, que nada tem, a não ser um filho bastardo, fruto de sua relação com o antigo patrão, e a falta de perspectiva de futuro. Nesse interim, ela recorre à prostituição, mas conhece o seu amor, que parece diminuir suas adversidades, mas não a consegue. De fome, seu filho padece. Isso faz com que a protagonista ateie fogo contra si e contra o seu redor.

O autor, pela linguagem simples e de fácil compreensão, garante o caráter melancólico e altamente pessimista da história, no qual finaliza gerando pergunta retóricas sobre quem seria o responsável por matar Aparecida. Contestação essa, logo respondida: “foi esse mundo infeliz, foi esse mundo sinistro” (GULLAR, 1962).

Outro grande escritor da Literatura de Cordel maranhense, é Paulo Nó Cego, que em sua história *O desertor da poesia* (2007), escrita em homenagem a outro repentista, Geremias Pereira da Silva (ou Gerô), discorre sobre o racismo e o abuso da autoridade policial, por meio de uma

linguagem metalinguística. Nesse arcabouço de falar da sua forma de entender o que é o poema, por um texto escrito em poema, o autor relata que o silêncio causado pelo medo, é rompido pelos versos da poesia e que ela não pode ser silenciada, pois é a arma contra a injustiça. Conta-se que o conteúdo posto na poesia nasce dos sentimentos interiores, reflexo das mazelas sociais.

O poema reivindica
Dá a dica, denuncia.
Pois o poder da palavra
Encrava vira poesia
Retrata história de amor
De esperança e de dor
De tristeza e de alegria.
(NÓ CEGO, 2007).

Diz-se que a serventia das rimas se dá pela postura sempre denunciante do seu autor. Em seguida, metáfora-se o conteúdo do poema em três cores: vermelho, indica delação ou acusação a alguém; verde, sinaliza a fachada ou hipocrisia; azul, metáforas e críticas.

Quando escrito em vermelho
O poema é censurado
Quando é escrito em verde
É livre, é elogiado.
O azul é a cor mansa
A rima nela descansa
Mas sempre leva o recado.
(NÓ CEGO, 2007).

“Ninguém cala um poeta”, acentua, citando os amigos artistas “calados” pela Polícia e prevê quem será o próximo. Termina-se reafirmando o compromisso do poeta em ser voz dos anseios de um grupo marginalizado e levar-lhes a esperança da mudança da sociedade.

Nunca parar de lutar
Confrontar a covardia
Jamais deixar de sonhar
Amanhã será outro dia!
Ao poeta um dilema:
Ou continuar em cena
Ou desertar da poesia.
(NÓ CEGO, 2007).

Indubitavelmente, Moisés Nobre corrobora a esta análise, à medida que enfatiza em suas obras, aspectos notórios da cultura e sociedade maranhense. Levando em consideração o conceito de cordel urbano elaborado por Lopes (1982), percebe-se em *História de modernagem*, a interação entre o poeta e a tecnologia. Ademais, torna-se cordel social a medida que denota os

preconceitos que sofriam as pessoas menos instruídas, embora estivessem nas grandes cidades, e como o homem pós urbanizado convive com esses desafios diários.

O ambiente da narrativa é um bar de boemia. o termo “taverna” indica um lugar insalubre na periferia, taxado como local de prostituição. Aparece um indivíduo que o chamam de “engenheiro”, mas, esse vocativo pode referir-se a alguém de uma classe elevada ou refletir os trajes que ele vestia. Ele questiona sobre as condições e desmodernização do bar, em questões tecnológicas, a princípio.

Eu vou contar pra vocês
A minha história moderna
Que fizemos no passado
Aqui mesmo na taberna.
Me aparece um engenheiro
Dizendo: — Esse seu puteiro
Está nos tempos da caverna!
(NOBRE, 1998).

Na estrofe seguinte, descobre-se que o tal engenheiro é um vendedor de objetos eletrônicos. O dono da taverna revela está acostumado com o funcionamento do lugar, mas acaba cedendo à labia do “engenheiro” e comprando seu computador. O vendedor começa a instalar a máquina e ensina uma funcionária como manusear o aparelho. Ao passo que explica o manuseio das funções do computador, o promitente pergunta à funcionária qual a “programa” seria útil para aquele estabelecimento, porém, a palavra “programa” naquele ambiente tinha outro sentido, que se referia ao trabalho que ela fazia na noite.

Explicou como se liga,
Como entra, como chama,
Depois perguntou a Cida:
— Qual seria seu programa?
— De noite afogo o ganso
E de dia descanso.
É dia e noite na cama!
(NOBRE, 1998).

O “engenheiro” fica aborrecido e dispara contra à moça ofensas e ao dono do bar reclamações. O dono explica que a realidade em que eles estavam inseridos era diferente da realidade de todos ali na taberna e condena a ação preconceituoso do vendedor. Com isso, infere-se à trama, que determinados léxicos de palavras, são socialmente diferentes e socialmente empregados. A obra enfatiza o preconceito entre as pessoas que residem nas cidades mais urbanizadas e as pessoas que passaram a residir há pouco, de uma maneira bastante simples e bem humorada, garantido o caráter popular que se adequa a literatura.

– Pois se ligue, até que gosto
Dessa tal de mudernagem,
Mas sou contra o preconceito
Que condena a vadiagem.
Adoro mulher e cachaça,
E é claro que não tem graça
A vida sem sacanagem!"
(NOBRE, 1998).

Considerações Finais

A análise feita das manifestações enfocadas de caráter social e histórico em diferentes folhetos, restringindo ao cordel maranhense, comprovou a verificação das condições que foram desenvolvidas no discurso do cordel e as problemáticas levantadas que circundam tanto a vida dos autores quanto ao grupo social a que estão inseridos, reiterando assim, a função do cordel enquanto reconhecimento nordestino e sensações de pertencimento e como oportunidade de travessia no que consiste à transmissão de informações discutidas nas academias; viabilizadas nas escolas e reconhecidas pelos alunos.

A relação entre o poeta, a sua obra e o público provoca o reflexo das questões sociais do campo, das cidades e da metrópole, aqui identificada por São Luís, com a poesia de diversos cordelistas. Os autores deixam transparecer na sua obra as revoltas, as reivindicações e os desconfortos na observação das injustiças da sociedade, valendo-se de, muitas vezes, de acontecimentos históricos para explicações de situações do seu presente.

O Cordel social é a denúncia das explorações de um determinado grupo, todavia, é, juntamente, o incentivo para as ações de transformação que busquem melhorias dos algozes do povo. Por isso, faz-se necessário versar para mobilizar o grupo sofredor das injustiças vividas, falando sobre elas e incentivando a união às causas sociais daqueles mesmos e de outros fora daquela vivência.

É preciso escolher. Escolher representar a cultura nordestina e os saberes populares em espaços de centralização dos saberes sistematizados, em um contexto onde a escrita é posicionada ideologicamente. A divulgação é a autonomia dos cordelistas em dar voz ao seu posicionamento acerca das vivências propostas nas versificações. Vivências pessoais, históricas, sociopolíticas que precisam ser transmitidas de geração a geração, como menciona a literatura oral.

Referências

AYALA, M. & AYALA, M. I. N. *Cultura Popular no Brasil: Perspectiva de Análise*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

BATISTA, S. N. *Poética Popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

DAUS, R. *O Ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1982.

DIÉGUES JÚNIOR, M. *Literatura Popular em Versos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1973.

LESSA, O. *Getúlio Vargas na literatura de cordel*. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1973.

LOPES, J. R. *Literatura de Cordel – Antologia*. Fortaleza, 1982.

NERES, J. *Cordel: a alma do povo*. O Estado do Maranhão. São Luís, 1999.



Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Projeto Versos que Contam¹: leitura literária e a cultura popular com o cordel na sala de aula

Thaís Calixto Felipe (UEPB)²

Chrisllayne Farias da Silva (UEPB)³

Davi Ferreira Alves da Nóbrega (PPGLE/UFCG - orientador)⁴

RESUMO

O projeto Versos que Contam teve como principal objetivo possibilitar o desenvolvimento da leitura literária nos alunos, a partir da abordagem com a literatura de cordel. Tendo em vista que muito se tem discutido acerca de como incentivar e conduzir os alunos ao gosto pela literatura, há também a necessidade de ampliar os horizontes para além do uso de textos canônicos no espaço escolar, e proporcionar o contato com diferentes representações socioculturais (ALVES, 2013). O presente trabalho busca refletir acerca das contribuições da abordagem com a literatura de cordel no ensino básico. A pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa utiliza das discussões teóricas de Alves (2018) Abreu (1985; 2004; 2006), Candido (2000; 2011), Dalvi *et al* (2013), Cosson (2009) dentre outros. Os resultados demonstram que o trabalho com a literatura de cordel retomou aspectos da oralidade da cultura nordestina, além de contribuir para o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentido crítico-reflexivo. Do ponto de vista dos conhecimentos orientados à docência, esta prática permitiu a apresentação do contexto de produção das obras, além de diversas formas de iniciar a prática de leitura na sala de aula, como as rodas de leitura, declamações de cordéis, entre outros meios de possibilitar essa aproximação. Tais resultados foram apresentados e discutidos na oficina Para Além dos Versos: Um jeitinho de ler cordel, na Feira Literária de Campina Grande (FLIC/2019), ministrada pelos integrantes do projeto, com o intuito de partilhar as ações realizadas pelo projeto e incentivar experiências de leitura com docentes e o público-leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel; Leitura literária; PIBID; FLIC.

1 Introdução

A prática da leitura literária no ambiente escolar pode possibilitar diversas experiências significativas para os alunos, que vão desde a compreensão e interpretação do texto lido, ao processo de tornar a vivência de leitura literária como parte da construção do conhecimento social e crítico, além de integrar a subjetividade e o contato pessoal do aluno-leitor com a obra. A experiência com a leitura literária, se feita de maneira sistematizada, planejada e organizada, pode permitir ao aluno uma relação profícua com a literatura.

Para tanto, é necessário não somente ler e compreender o texto lido, é preciso que haja o trabalho com as interpretações possíveis e as relações de diálogo entre os conhecimentos dos

¹ O projeto Versos que Contam foi viabilizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras - Português, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, (cota 2018-2020), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), foi aluna bolsista do PIBID (2018-2020/CAPES). E-mail: thaís.cafelipe@gmail.com;

³ Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), foi aluna bolsista do PIBID (2018-2020/CAPES). E-mail: chrisfariassilva@gmail.com;

⁴ Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da UFCG. E-mail: daveletras98@gmail.com.

alunos e do professor para com o texto, permitindo a abertura para as possibilidades da leitura subjetiva, dos questionamentos, da reflexão crítica, assim como um conjunto de abordagens que levam em consideração o contexto da sala de aula e da escola, propiciando que o trabalho com o texto se torne uma vivência literária para o aluno, para que assim, haja a maior aproximação do sujeito para com a leitura.

Inicialmente, é necessário destacar que o currículo, a concepção de leitura e escrita adotada pela escola e, principalmente, a formação do docente desenvolvem um papel fundamental e influencia na maneira como a leitura é conduzida em sala de aula, pois, dependendo da forma como a leitura seja orientada, o trabalho com os textos pode se restringir ao cânone, e assim, limitar as possibilidades de conhecimento da riqueza de outras leituras. Portanto, se faz necessário que o trabalho com a leitura realizada na sala de aula aborde textos pertencentes ao cânone, haja vista seja interessante contato com o clássico, mas também ultrapasse esses limites. Dessa maneira, a abordagem de leitura na sala de aula possa ser realizada a partir do contato com outras formas de representações culturais, com diversos autores e diversas visões de mundo, de maneira a qual o aluno conheça e compreenda, através da leitura, o universo de possibilidades acerca de si mesmo e do mundo.

E dessa maneira, a literatura pode proporcionar aos alunos o conhecimento de distintas representações socioculturais, as quais podem acrescentar a própria perspectiva de mundo dos alunos, além de desenvolver habilidades leitoras, senso crítico e entre outras consequências positivas, as quais precisam ser vistas como possibilidades, mas não devem ser observadas como um produto da leitura, pois defendemos neste trabalho, que a prática da leitura literária é um processo de vivência pessoal assim como coletiva do sujeito, haja vista inicia-se, antes de tudo, pela curiosidade, pelo prazer e estímulo em conhecer e vivenciar outros mundos propiciados a partir da leitura. “O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e - por que não? – consolação indispensáveis à vida.” (DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 79).

Dessa forma, o artigo tem como objetivo analisar e partilhar como foram desenvolvidas as experiências obtidas com a abordagem da literatura de cordel em sala de aula, vivenciadas a partir da aplicação do Projeto Versos que Contam, que foi apresentado e discutido na oficina Para Além dos Versos: Um jeitinho de ler cordel, na Feira Literária de Campina Grande (FLIC/2019).

O projeto foi desenvolvido por alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e graduandos do curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. O projeto foi aplicado nas turmas do 6º ano A, B e C, além de

algumas ações para alunos do 6º ano da turma SETA - Sempre é Tempo de Aprender (turma elaborada por meio de iniciativa do município, a fim de reunir alunos que estão fora da faixa etária da turma regular), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vital do Rêgo, em Queimadas – Paraíba.

No total, em torno de 85 alunos participaram do projeto. O projeto tinha como principal abordagem atividades lúdicas e acesso a literatura com os folhetos de cordel. O nível de leitura dos alunos variava conforme a turma. As turmas iniciais A e B, conseguiam por meio da leitura alcançar os níveis de compreensão e interpretação. A turma C sentia mais dificuldade com algumas leituras literárias, assim como com a escrita. O 6º ano da turma SETA sentia bastante dificuldade tanto no processo de leitura quanto de escrita, por isso, alguns momentos da sequência didática foram adaptados à realidade da turma.

Em todas as turmas os alunos mostraram interesse pelo projeto. Cabe dizer que em níveis diferentes, algumas turmas se empenharam mais em detrimento de outras. Mas todos compreendiam a proposta que o projeto estava levando para sala de aula.

2 Metodologia

Esta pesquisa está pautada na abordagem de natureza qualitativa, e quanto ao procedimento utilizado é interpretativo, pois assim como esclarece Bortoni-Ricardo (2008), “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em um determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Pretende-se, portanto, perceber como se deu a abordagem com o cordel no contexto escolar, as relações entre os alunos-receptores e os docentes em iniciação, além dos resultados alcançados e compartilhados na oficina “Para além dos versos: um jeitinho de ler cordel”, ministrada pelos integrantes na FLIC (2019).

O trabalho utiliza das discussões teóricas de Alves (2013, 2018) ao discutir sobre a leitura literária e os procedimentos metodológicos com a abordagem do cordel em sala de aula, assim como as perspectivas de Abreu (1985, 2004, 2006) acerca dos critérios de avaliação de obras distintas, além de outras considerações a respeito da literatura de cordel e suas singularidades, Candido (2000, 2011) acerca da formação literária brasileira. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) ao tratar a leitura de texto literário na sala de aula e contribuições desse processo para a construção crítica-reflexiva dos alunos, e Cosson (2009) quando aborda sobre a leitura literária no âmbito escolar, e a sugestão metodológica da sequência básica, que foi constantemente utilizada na nossa prática.

O Projeto Versos que Contam foi desenvolvido por cinco docentes em formação inicial, do curso de Letras Português, da UEPB – CAMPUS I, viabilizado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ cota 2018-2020) e apoiado financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O período de construção e planejamento do projeto ocorreu desde agosto de 2018, sob orientação da coordenadora Iara Francisca e da supervisora e receptora Pollyana Rodrigues, e a aplicação aconteceu dentro o mês de novembro de 2018 a novembro de 2019, na Escola Municipal Antônio Vital do Rego, localizada no município de Queimadas – Paraíba.

Desde o início do projeto, a perspectiva era de elaborar um projeto pensando no trabalho com a literatura. Mas a escolha específica da literatura de cordel se deu por influência de algumas questões como o contexto da cidade na qual a escola estava inserida, pois em Queimadas moram alguns autores e declamadores de cordel que são conhecidos na localidade, assim como por uma questão apresentada por uma das integrantes da equipe: que mesmo imersos numa cidade tão rica culturalmente em relação ao cordel, provavelmente alguns alunos não tinham proximidade com essa literatura, por não receber tanto prestígio, em sala de aula, quanto outras literaturas. Além disso, foi vista a particularidade que a literatura de cordel apresenta em relação a questões da oralidade do povo nordestino. Trazer uma literatura com aspectos da oralidade utilizada no cotidiano dos alunos, contribuiu para que os alunos significassem ainda mais os momentos de aplicação do projeto. Posteriormente, essa questão foi confirmada com a aplicação do projeto, no momento em que alguns alunos relataram não possuir conhecimento desta literatura.

A oficina Para Além dos Versos: Um jeitinho de ler cordel, foi ministrada por integrantes do projeto do PIBID, na FLIC (2019), com intuito de apresentar as experiências com o trabalho de literatura de cordel na sala de aula e contribuir com as perspectivas dos bolsistas em relação a este trabalho. Como a maior parte do público inscrito na oficina se tratava de docentes, também, foram apresentadas algumas das possibilidades de abordagens da literatura de cordel de maneira lúdica e contextualizada na sala de aula, e a discussão de como aproximar os alunos dessa literatura. Tendo em vista que a partir da experiência obtida com a prática de leitura literária a partir do cordel, notamos o envolvimento e entusiasmo dos alunos. Mostrando, assim, a necessidade em incorporar a literatura de cordel no espaço escolar.

3 Referenciais teóricos: breves reflexões acerca da leitura literária no contexto educacional

Algumas das principais reflexões que se fazem presentes em quase todos os planejamentos de aula, são referentes a seleção dos textos literários e se vão conseguir ter a

atenção necessária dos alunos, se vai ser possível despertar o gosto por tal obra ou não. Os questionamentos, como: qual texto selecionar para o trabalho com a turma? Quais devem ser os critérios de adoção ou percepção conduzirá o trabalho com determinado texto?

Para refletir acerca destes questionamentos, primeiramente, utilizamos das discussões enriquecedoras de Abreu (2006) em que nós somos conduzidos a entender o conceito da própria literatura como vasto, incapaz de ser posto em moldes e limites. Isso nos encaminha para uma discussão acerca da própria composição do cânone literário, quem o integra e quem o faz ser a Grande Literatura, como afirma a autora. Pensar se essas únicas formas de representação cultural podem possibilitar identificação, conhecimentos diversos e a criticidade, pode ser o primeiro passo para ressignificar a concepção de leitura e literatura.

A autora demonstra a necessidade de a escola considerar os diversos gêneros literários de diferentes épocas, não reconhecendo a literatura erudita como única, mas como uma possibilidade de abordagem dentre tantas outras, salientando que não se trata de abandonar o estudo do texto erudito, todavia, possibilitar vivências diversas com outras literaturas, assim como a popular.

[...] pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre sua própria cultura e para outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional. Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (ABREU, 2006, p. 112).

A tarefa de escolher qual o texto a ser levado para a sala de aula não é fácil e necessita de um cuidado por parte do docente, para conhecer a sua turma e as cargas de experiências e leituras literárias dos alunos. O livro didático e os documentos parametrizadores, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando propõem os projetos da área de Língua Portuguesa como uma oportunidade de favorecer o trabalho com a leitura e escrita na sala de aula, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca dos eixos de oralidade e de leitura/escuta, como campos de atuação específica nas práticas didáticas, contribuem com esta escolha pois orientam e indicam as possibilidades de trabalho. Entretanto, cabe ao professor o olhar crítico e analítico que conduzirá este trabalho.

Contudo, se faz necessário a reflexão sobre a avaliação do professor em relação a determinados textos em detrimento de outros. Conforme Abreu (2006), cada obra deve ser avaliada e compreendida dentro do sistema de valores em que foi criada. E para tanto, determinadas avaliações não são adequadas pois conferem os mesmos critérios de avaliação a textos criados em circunstâncias e finalidades diferentes.

Nesse sentido, a comparação a nível de valoração de um texto literário da cultura erudita a outro texto literário da cultura popular, por exemplo, se torna desnecessária. Pois não somará benefícios a leitura dos alunos para com os dois textos, estará apenas tornando-o um inferior ao outro, retirando o objetivo principal: possibilitar a vivência com o texto. Portanto, a escolha da obra a ser trabalhada em sala de aula pode levar em consideração os cânones eruditos, assim como englobar outras literaturas e tornar a sala de aula um espaço do encontro de diversas leituras e compreensões do mundo. Pois assim como defende Alves (2013),

[...] toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente. Também é necessário ter o cuidado de não aplicar à literatura ligada mais fortemente à tradição oral critérios que não lhe são adequados para serem lidos silenciosamente. (ALVES, 2013, p.36).

Dessa forma, não se exclui o trabalho com os cânones e se permite a abertura para a experiência literária com outras literaturas, de modo que não seja estabelecido comparações entre estas, mas que as respectivas diferenças possam ser analisadas, criticadas e acima de tudo, compreendidas e interpretadas.

No momento de planejamento da aula, não de regra é necessário seguir o livro didático, mas vale ressaltar que o livro didático é um instrumento poderoso para o ensino, o planejamento pode sugerir trazer materiais para complementação do trabalho em sala de aula, contudo, isso requer do professor um maior planejamento.

3.1 As singularidades da leitura literária

A leitura permite o acesso a diversos conhecimentos que vão desde a informações sobre a sociedade na qual se está inserido até perspectivas de outro meio ainda não conhecido. A leitura, permite o diálogo entre o conhecido e o não conhecido, e contribui para construção de perspectivas do aluno, sobre o mundo ao seu redor.

Compreender a leitura como um processo em desenvolvimento permite entendê-la como algo que está inacabado, algo que pode ser trabalhado continuamente. Inicialmente, o processo de leitura nasce com a decodificação. Entretanto, decodificar limita o que se compreende na atividade de leitura. As atividades com a leitura na escola devem visar justamente aprimorar os processos que envolvem leitura, para que os alunos alcancem um nível de reconhecimento do texto a ponto de ao findar a leitura, além de compreender, possam interpretar o texto lido e estabelecer relações com os intertextos e os interdiscursos presentes, relacionar os conteúdos

vistos com fatos do cotidiano e conhecimentos externos ao texto, de maneira a permitir uma ponte entre os conhecimentos prévios à leitura e os novos.

A atividade de leitura proporciona ao sujeito a dinamização de seus conhecimentos a partir da apropriação de produtos culturais gerados por outros grupos, dessa forma Aguiar (2013) define o que se trata a atividade de leitura: “a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas.” (AGUIAR, 2013, p. 154).

Trabalhar os diversos aspectos da leitura na sala de aula permite que não apenas a disciplina de língua portuguesa seja aprimorada, mas também que haja expansão desse conhecimento com a leitura para outras disciplinas, para outros contextos. Trabalhar a leitura é conduzir o aluno para as práticas que envolvem textos em suas diversas dimensões.

As experiências vivenciadas com leitura literária percorrem por caminhos que podem compreender discussões importantes para a sala de aula.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quando do leitor e do escritor. (COSSON, 2009, p.17).

Permitir que a sala de aula abra espaço para estas experiências é contribuir com o alcance da leitura em uma dimensão lúdica, que tanto colabora com o desenvolvimento no processo de leitura, como pode apresentar importantes contribuições na formação crítica e reflexiva dos alunos.

3.2 A cultura popular

As manifestações artísticas permitem que diversos saberes sejam difundidos, pois ao passo que as práticas estão vivas atualmente, também carregam marcas profundas de sua origem e do desenvolvimento e mudanças ocorridas no percurso histórico. Estas perspectivas são vistas quando se leva em consideração o desenvolvimento destas práticas, a forma como se expressa diante do contexto de produção, a forma como compreende o mundo a qual se manifesta, entre outros conhecimentos.

Retomo: o saber dos artistas e mestres sempre nos surpreende, por nos ensinar mais alguma coisa. Mas não é surpresa que tenham este conhecimento vasto e muito profundo. Basta um contato um pouco mais prolongado com eles para aprendermos que eles têm muito a nos ensinar. E têm muito a nos oferecer, no sentido de nos humanizar. (AYALA, 2019, p.19).

Por vezes, o ensino repassado no contexto escolar apresenta aos alunos questões que vão de encontro a uma cultura que se restringe ao cânone, sem que haja um trabalho específico com outras culturas, com outras perspectivas de mundo. Esta questão pode contribuir para que sem que haja intenção, os alunos acabem por compreender que apenas o cânone compõe uma riqueza estética, de fato. O que conduz à compreensão de que as demais literaturas, artes e manifestações, estão em segundo plano.

Apresentar uma literatura em detrimento de outra, limita a riqueza de informações em que transitam em distintos textos. Ampliar o trabalho para o ensino com a cultura popular é propiciar que visões distintas sejam trazidas para a sala de aula e possam assim ser discutidas, compreendidas, interpretadas e criticadas (seja esta uma crítica a favor ou contra). É possível sim permitir ao aluno que o diálogo com o texto seja profundo, a ponto que o aluno possa se posicionar perante ele, basta que também seja apresentado aos alunos que para concordar ou discordar com determinadas perspectivas, exista argumentos plausíveis.

"A cultura popular tanto veicula os pontos de vista e interesses das classes subalternas, numa perspectiva de crítica à dominação, mais ou menos consciente, quanto internaliza os pontos de vista e interesses das classes dominantes, legitimando a desigualdade existente." (AYALA, AYALA, 2006, p. 51). A cultura por meio da literatura, da arte, além de outras formas, transmite saberes que constroem a perspectiva do aluno sobre o geral, assim como sobre determinadas especificidades do mundo.

O conhecimento é tido, neste trabalho, como uma construção, a cada perspectiva nova da vida, o aluno tem a possibilidade de estabelecer um paralelo entre o que conhecia previamente e o que passa a conhecer com o acréscimo deste novo saber e assim, se posicionar diante do novo, relacionar as informações para assim, construir um conhecimento crítico e reflexivo sobre a sociedade a qual faz parte. Dentre as diversas manifestações artísticas populares, foi analisado que a literatura popular pode contribuir de maneira significativa para a construção de conhecimento na sala de aula.

A literatura popular, como as outras práticas culturais populares, se nutre da *mistura*. Seu fazer precisa da mescla, e esse processo de hibridização talvez seja um dos seus componentes mais duradouros e mais característicos. O sério se mesclando com o cômico; o sagrado, com o profano; o oral, com o escrito; elementos de uma manifestação cultural, transpostos para outra; o que é transmitido através dos meios de comunicação, oral ou escrita (rádio, televisão, jornal) e ainda por meio de livros pode vir a alimentar versos e narrativas populares orais ou escritos, sendo antes ajustados a sua poética. (AYALA, 1997, p. 168).

Sendo assim, a cada discussão de um conhecimento novo trazido para sala de aula, novas visões sobre o mundo, vão também se formando e contribuindo para um aluno apto a discutir ideias distintas. Trabalhar com a cultura popular para sala de aula ultrapassa a busca por difusão de conhecimentos que se limitam ao apresentado em sala de aula e passa a compor a significação da construção do sujeito, trazer a cultura do entorno social pra dentro da sala de aula, e apresentar ao aluno que o que ele conhece, contribui para a construção do seu conhecimento.

4 Resultados e discussões

Candido (2000) ao tratar acerca da formação da continuidade literária brasileira, apresenta que existe uma tradição que se configura como uma transmissão de elementos entre os autores em um dado período, que sem esta tradição não há literatura. Como um conjunto de semelhanças que interligam as obras e transmitem aos leitores, aspectos semelhantes. Abreu (1985) apresenta aspectos importantes para a compreensão de como a literatura de cordel portuguesa ganhou características até se tornar brasileira.

Dessa maneira, ter acesso a literatura é conhecer distintas épocas por meio de diversas leituras do mundo. Cada obra reflete aspectos da época, da sociedade e até mesmo características político-econômicas do período que foi produzida. Portanto, o acesso à literatura pode permitir que o aluno estabeleça diálogo entre os seus conhecimentos e estes conhecimentos veiculados nas entrelinhas dos textos.

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Dessa forma, as aulas do projeto Versos que contam foram planejadas visando proporcionar o trabalho com a leitura, a literatura e com aspectos da oralidade, assim como a aproximação dos alunos as manifestações culturais do Nordeste, como literatura de cordel, as cantorias, os repentes, as emboladas, entre outras manifestações artísticas.

Um dos aspectos que impulsionou o projeto com a literatura de cordel foi o fato de que o folheto de cordel representa um aspecto histórico e cultural muito marcado no Nordeste, mesmo entre pessoas com níveis de escolaridade distintos. Este fato permitiu aos alunos proximidade com conterrâneos, desde os iletrados até os mais letrados, formando em conjunto uma infinidade de saberes. “Os folhetos demonstram, com clareza, que os limites entre escrita e oralidade entre

letrados e iletrados estão muito além da possibilidade de decifração de um código gráfico e são muito menos simples do que se costuma pensar.” (ABREU, 2004, p. 217).

Desta forma, a literatura de cordel surgiu como forma de conduzir os alunos às experiências de leituras literárias significativas, proporcionar o conhecimento do contexto histórico da cidade na qual a escola estava inserida, ampliando o conhecimento dos autores de cordel conterrâneos aos alunos e retomar aspectos da oralidade da cultura nordestina.

A literatura de cordel apresenta uma riqueza imensa no que se refere ao jogo com a linguagem, sobretudo quando a temática são os animais. E a criança tende a se encantar com essa riqueza, especialmente quando a poesia não vira pretexto para ensinar alguma coisa (por exemplo, a rimar, a contar sílaba poética ou aprender determinados conteúdos). (ALVES, 2018, p. 50).

A forma de abordar a literatura de cordel em sala de aula, levou em consideração perspectivas de Zumthor (2018), quando apresenta a performance da leitura do texto poético como elemento importante para compreensão e alcance do texto, haja vista que na performance é levado em consideração o texto, o corpo, a voz e o sentido empregado para a leitura do texto poético de maneira lúdica.

Dessa maneira, foi planejada uma sequência didática que em seu primeiro encontro contou com uma sala da escola ornamentada com diversos cordéis e representações da cultura popular nordestina para receber todas as turmas que participariam do projeto. Neste primeiro contato com a literatura de cordel, foram feitas declamações por parte dos integrantes, uma representação teatral de um cordel sobre a chapeuzinho vermelho, assim como foi aberta a possibilidade de os alunos declamarem cordéis caso se sentissem confortáveis, e para surpresa da equipe, alguns alunos foram para frente da turma e declamaram.

As reações foram múltiplas. Alguns alunos conheciam a literatura de cordel, outros nunca tinham ouvido falar. Alguns riam com os personagens e outros estranharam as marcas de oralidade presentes nos folhetos. Os alunos receberam as leituras de diversas formas.



Fig. 1 - Alunas do 6º (SETA) declamando os cordéis.

O desenvolvimento do projeto contou com momentos de declamação de cordéis por parte dos integrantes do projeto, aulas expositivas sobre alguns autores de cordéis e suas obras, rodas de leitura, discussão sobre as temáticas apresentadas nos folhetos, discussão sobre como a literatura de cordel retrata diversos aspectos da oralidade nordestina, entre outros momentos de trocas de conhecimentos. Conforme o desenvolvimento do projeto, foi perceptível a empolgação dos alunos com a literatura de cordel.

Em obras de alguns autores, como por exemplo Vicente Campos Filho, existem marcas de oralidade escritas em seus textos. E estas marcas quando foram lidas pelos integrantes do projeto como um ato de performance, causaram nos alunos reações diversas. Alguns alunos estranhavam determinadas expressões do uso cotidiano em textos literários, alguns comentários surgiram, como por exemplo: “meu avô fala desse jeito”, “a gente fala assim mesmo”, entre outros. E estas questões voltadas para o reconhecimento da oralidade pertencente aos alunos nas obras da literatura de cordel, foram levados de maneira organizada e sistemática para sala de aula.

Para tanto, foram realizadas leituras de cordéis, como por exemplo, *Dicionário Paraibês* de Vicente Campos Filho, que apresentam a riqueza de expressões da fala do cotidiano do povo nordestino, além dos cordéis *O homem que presenteou a sogra com um terreno no cemitério* e *O cabra que Mexeu com a Mãe de Lampião*, ambos também de Vicente Campos Filho; *Um Cordel Para Muitos Chapéus*, de Mariane Bigio; *Ganhar dinheiro é fácil basta ler este cordel*, de Manoel Monteiro; *O enterro da beata fofoqueira*, de Janduhi Dantas; *Proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde, *O jumento é nosso irmão*, de Sebastião Chicute, entre outras obras.



Fig. 2 - Alunos do 6º ano na roda de leitura do cordel *O jumento é nosso irmão* de Sebastião Chicute ao som de Luiz Gonzaga, realizada no ginásio esportivo da escola.



Fig. 3 - Roda de leitura com alunos de 6º ano, discussão e leitura dos textos *Um Cordel Para Muitos Chapéus* de Mariane Bigio e *O Cabra que Mexeu com a Mãe de Lampião* de Vicente Campos Filho.

No momento de planejamento do projeto, foram feitas análises do livro que os alunos utilizavam e visto que havia textos que caminhavam conforme a proposta do projeto e estes foram trabalhados em sala de aula. Alguns materiais foram elaborados pelos alunos integrantes do projeto e compartilhados com todos alunos. A análise sobre os materiais a serem levados para sala de aula era feita previamente e discutida com todos da equipe.

Portanto, para cada trabalho foi necessário objetividade em relação ao que seria proposto e assim, foram delineadas medidas graduais e objetivos paralelos a fim de conduzir a este objetivo final. No caso do planejamento do Projeto Versos que Contam, foram traçados objetivos para cada aula, que levaram em consideração desde os contatos iniciais dos alunos com a cultura popular e literatura de cordel, a ambientação e o diálogo com estas leituras, a discussão sobre a presença da oralidade nessas obras, até o momento final, no qual o planejamento do projeto visou que ao findar da aplicação do projeto, fosse realizado um sarau literário com todas turmas participantes, e assim foi feito.

4.1 Oficina Para Além dos Versos: Um jeitinho de ler cordel

A experiência que o PIBID promoveu aos integrantes do projeto, conduziu a estudos mais específicos a respeito de como levar a leitura literária e o trabalho com a oralidade para a sala de aula. Diversos autores foram estudados para compreensão de letramento literário e das possibilidades de abordagens da literatura de cordel no ambiente de sala de aula, como Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Alves (2013), Zumthor (2018), entre outros.

Cosson apresenta: “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (COSSON, 2009, p. 17). Concordamos com o autor quando defende que a literatura, a partir de sua função de transformar o mundo a partir da humanização em palavras, cores e toda materialidade, merece

um lugar especial no contexto educacional, salientamos ainda, a importância dessa literatura abarcar, também, outras manifestações artísticas-culturais advindas do popular.

A reflexão sobre o projeto após sua aplicação levou à produção de uma oficina que foi ministrada por integrantes do projeto do PIBID, na Feira Literária de Campina Grande (FLIC/2019). O principal objetivo da oficina foi compartilhar o desenvolvimento do projeto na escola, os principais pontos que a equipe visou alcançar, a fundamentação teórica que impulsionou este trabalho a ser realizado, as formas de abordagem da literatura de cordel, os aspectos da oralidade e a discussão dos pontos positivos que este trabalho pode proporcionar aos alunos.

A oficina obteve a presença de alguns alunos de graduação, mas, em sua maioria, havia professores da educação básica que procuraram na oficina uma forma de compreender como levar a literatura de cordel e a oralidade para a sala de aula. Este fato chamou a atenção da equipe. Diante dos relatos dos professores, alguns apresentaram que já trabalhavam conforme a proposta do projeto Versos que Contam mas alguns relataram que tinham muito interesse na literatura de cordel, assim como na perspectiva do trabalho com a oralidade, porém não sabiam como levar para a sala de aula e principalmente, não sabiam como fazer para que os alunos se atentassem a leitura.

A discussão diante das possibilidades da contribuição da leitura e do trabalho com a oralidade na sala de aula para a construção do aluno leitor foi muito produtiva e nos levou a refletir também sobre a formação do professor. Uma das dificuldades de aplicação do trabalho com a leitura literária na escola por parte dos professores é justamente este espaço entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar.

Faz-se necessário, cada vez mais, que a universidade, além do trabalho de formação do leitor crítico, também forme o professor capaz de realizar um trabalho de formação de leitores na escola básica. É fundamental pensar procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre autores e obras. (ALVES, 2013 p.45).

Sendo assim, é necessário que haja essa inquietação diante da formação do professor no que tange ao trabalho com a literatura e oralidade. Este espaço deve ser preenchido tanto por iniciativas que partam da universidade quanto com pesquisas e formação continuada com foco nesse aspecto.



Fig. 4 - Foto da turma participante da oficina Versos que Contam: Um Jeitinho de ler Cordel. Foto: Rafaela Costa, fotógrafa e voluntária da FLIC.



Fig. 5 e Fig. 6 - Registros do momento da dinâmica realizada na oficina. Foto: Rafaela Costa, fotógrafa e voluntária da FLIC.

Além da formação, se faz necessário refletir sobre como está se desenvolvendo a prática de leitura em sala de aula nas turmas as quais o docente leciona, se a literatura está sendo levada para turma de maneira aleatória ou se existe um trabalho na significação do texto, com a possibilidade de trabalho com aspectos da oralidade, se o texto está sendo conduzido aos processos de compreensão e interpretação por parte do aluno ou se meramente é lido para responder as atividades ao final, porque valem ponto.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Conclusão

Diante do exposto, é necessário refletir sob uma perspectiva crítica de que maneira o trabalho com a leitura, com o texto literário e com a oralidade ocorre no ambiente escolar atualmente. Pois é preciso que o modo como estas práticas estão se desenvolvendo em sala de aula permitam que o trabalho com o texto se torne significativo, que a leitura seja compreendida como uma peça fundamental na construção do aluno enquanto estudante e enquanto sujeito imerso em uma sociedade altamente letrada e emergente. Para que o trabalho com o texto literário ultrapasse as barreiras que impõem as atividades de avaliação como finalidade de leitura, e o uso limitado apenas do cânone como representação de cultura e expressividade artística. Além da importância do trabalho com a oralidade no ensino, desde o trabalho pontual em sala de aula com

leitura, análises e discussões, até o alcance de reflexões amplas e capazes de formar criticamente o aluno.

A experiência obtida com a abordagem da literatura de cordel e trabalho com a oralidade em sala de aula nos permitiu observar a necessidade de fazer com que esse contexto se faça mais presente no cotidiano escolar. O trabalho com a oralidade requer do professor atenção ao contexto da sala de aula, as possibilidades de ambientação com o tema e aos fenômenos da oralidade. Dessa forma, trabalhar estes aspectos possibilita que sejam alcançados pelos alunos diversos saberes por meio do estudo da oralidade.

Concernente à significação do texto literário, conhecer estes textos ultrapassa a leitura rápida e a prática de exercícios, trabalhar a leitura literária em sala de aula promove que o aluno estabeleça conhecimentos que são interdisciplinares, que contribuirão para a leitura de mundo do aluno e podem conduzir a conhecimentos cada vez mais específicos.

Referências

ABREU, M. De como a literatura de cordel portuguesa se tornou brasileira. *EPA – Estudos Portugueses e Africanos*, São Paulo, n. 5, p. 103-109, 1985.

ABREU, M. A. “Então se forma a história bonita” – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 199-218, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, V.T. O saldo de leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162.

ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 35-48.

ALVES, J. H. P. Cordel para crianças: aspectos temáticos e metodológicos ou um sabiá na sala de aula. In: DEBUS, E.; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTI, N.; (Orgs). *Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética*. Campina Grande: EDUEFCG, 2018. p. 49-65.

AYALA, M.; AYALA, M. I. N. *Cultura Popular no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

AYALA, M. I. N. Riqueza de pobre. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 160-169, 1997. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i2p160-169. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/15694>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

AYALA, M. E por falar em desigualdade... (culturas populares e relações de poder). In: MARTINS, E. S.; GONÇALVES, N.; FERREIRA, D.; AYALA, M. I. *et al. Cultura popular e caminhos entre resistências e políticas*. Crato: Ateliê Editorial do Netlli, 2019, p.9-20.

BORTONI-RICARDO, S.M. Postulados do paradigma interpretativista. In: BORTONI-RICARDO. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos: Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

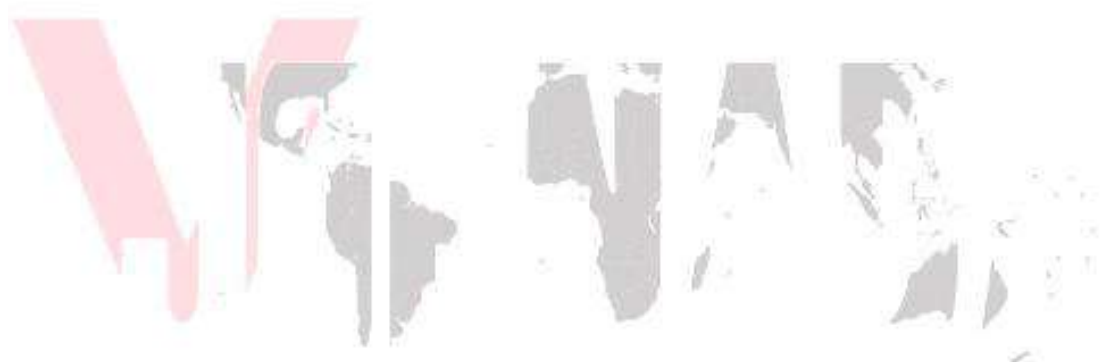
CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

ZUMTHOR, P. *Performance, Recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2018.



NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
&

I JORNADA INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS



Cordel e educação: o feminino em destaque

Luis Bruno Penha da Silva¹

Maria Suely da Costa²

RESUMO

A literatura, na sua condição de arte da palavra, tem uma função fundamental na educação e humanização do sujeito social. Considerando isso, é possível construir uma ponte entre o leitor e as diversas questões sociais vivenciadas por este em sociedade, as quais, muitas vezes, não são percebidas em outros meios. O presente trabalho, que faz parte de pesquisa de iniciação científica (PIBIC), tem por objetivo apresentar uma leitura do cordel biográfico de autoria da poeta Sírlia Lima (2009) com foco para a biografia de uma defensora da educação, Dionísia Gonçalves Pinto (Nísia Floresta). Possuidor de uma linguagem acessível, o gênero cordel possibilita relevantes reflexões na formação de leitores, uma vez que Sírlia Lima retrata questões sobre a militância de Nísia Floresta em contexto de padrões sociais machistas, pondo a mulher em condições negligenciadas quanto à educação formal. Para a realização desta pesquisa utilizamos de metodologia de viés exploratório, relacionando os apontamentos teóricos de Bosi (2002), Candido (2002), Freire (1979), entre outros. Desta maneira, tem sido possível observar a relevância do cordel na sua relação com o ensino, com a realidade histórica e com as possibilidades de mudança social. Em síntese, temos uma escrita de autoria feminina sobre a militância de uma mulher com fins do direito à educação de outras mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel; Nísia Floresta; Educação.

1 Introdução

Por inúmeras questões, seja no campo político ou religioso, as mulheres tiveram seus direitos negados dentro da sociedade e a única saída possível era aceitar o que o destino havia reservado para elas: subserviência. Em resposta e contrariedade à essas normatividades existentes dentro da sociedade oitocentista, a escritora e educadora Nísia Floresta foi pioneira no que diz respeito ao feminismo no Brasil. Assim, Nísia Floresta sempre levantava questionamentos e críticas em relação à realidade de dominação em que as mulheres se encontravam naquela época. Dominação e injustiças sociais, como pontua Bourdieu:

Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, veem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas

¹ Aluno do Programa Institucional de iniciação científica (PIBIC) do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

² Profa. Doutora do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes. (BOURDIEU, 2005, p.41)

Nísia Floresta defendia que a educação era um fator determinante para a emancipação daquelas mulheres há muito controladas pelo discurso ideológico patriarcal, decidindo então, em 1838, implantar o Colégio Augusto no Rio de Janeiro. Este colégio se destacava por ter sua metodologia voltada para à educação de mulheres e também por ser o único colégio feminino a lecionar disciplinas que não fossem voltadas para o “bom comportamento em sociedade” ou os “cuidados do lar”, como matemática, geografia e ciências sociais.

É possível afirmar que a literatura, na sua condição de arte da palavra, tem uma função fundamental na educação e humanização do homem. O contato com a literatura possibilita ao leitor refletir sobre questões relacionadas às suas vivências na sociedade, tais questões que na maioria das vezes, alienado, não possui consciência da existência. Da mesma maneira ao entrar em contato com o gênero cordel, o leitor poderá refletir a respeito das questões ali abordadas, uma vez que o cordel possui uma linguagem acessível, facilitando a compreensão do texto.

Este trabalho tem como objetivo trazer uma relação entre as problemáticas sociais vivenciadas pelas mulheres pautadas por Nísia Floresta, assim como a importância da educação para o indivíduo, e o uso do cordel em sala de aula, destacando o cordel biográfico Nísia Floresta: Norte Rio-grandense, Brasileira e Universal, Despertando a Mulher de seu Papel Social” (2019), escrito pela poeta e pedagoga Sírlia Lima para a coleção Dez Mulheres Potigüares. Neste cordel, Sírlia Lima faz uma cronologia biográfica da vida e obra de Nísia Floresta, destacando sempre a emancipação das mulheres através da educação e criticidade.

É importante salientar que ao relacionar a obra de Nísia Floresta no Brasil oitocentista e a produção literária de Sírlia Lima no século XXI, será possível observar que as mulheres ainda vivenciam e sofrem violências de gênero, as mesmas relatadas por Nísia Floresta, ou seja, o discurso machista permanece materializado fortemente dentro das relações sociais no Brasil contemporâneo.

2 Cordel: uma proposta para a educação

Os cordéis, que antes circulavam oralmente, passaram a circular em formato impresso, o que pode ser considerado algo positivo, afinal assim pode-se ter um melhor controle e registro histórico dos discursos dos artistas de uma época. Historicamente em relação ao gênero cordel, como aponta Abreu (1999), pode-se afirmar que:

Os primeiros poetas costumavam anotar suas composições em tiras de papel ou em cadernos, como forma de registro de seus poemas, sem intenção de editá-los. Muitos rejeitavam a publicação, acreditando ser melhor conservá-los exclusivamente para apresentações orais. (ABREU, 1999, p. 92)

Sabe-se que o gênero cordel possui uma linguagem acessível (linguagem do povo), ou seja, não apresenta termos ou estruturas ultra formais na construção de seus versos. Assim, apresentar o gênero cordel em sala de aula, pode facilitar a formação de leitores e também a produção de sentidos. Para Koch (2008), a leitura é “uma atividade de produção de sentidos”, ou seja, o leitor terá um papel ativo diante do texto e este poderá levantar inúmeras reflexões e hipóteses acerca da leitura que fizer. Em seguida Koch pontua:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letras, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (KOCH, 2008, p.12)

Estes sentidos poderão envolver o aluno dentro da narrativa, possibilitando reflexões acerca das informações que estão sendo transmitidas no texto. Ainda enfatizando a importância e vantagens da leitura de literatura em sala de aula, entende-se que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (GOMES, 2021 apud COSSON, 2014, p.30)

Compreende-se a relevância da militância feminista de Nísia Floresta para a sociedade brasileira oitocentista, assim como a importância de uma poeta do século XXI relatar o protagonismo dessa educadora em seus versos de cordel. Logo, acredita-se na possibilidade e necessidade de se pensar em uma proposta de apresentar o gênero cordel, apontando o cordel de Sirlia Lima (20019), em sala de aula, entendendo que:

A formação de leitores é um desafio constante na educação básica. A construção de competências e habilidades de leitura tem fomentado inúmeros debates, considerando que as questões em torno do estímulo à leitura e ao letramento estão voltadas frequentemente às instituições de ensino. Nesse contexto, o ensino da literatura se inscreve como um campo muito profícuo no exercício didático-pedagógico de aprendizagens, uma vez que o texto literário

desponta repleto de saberes e encantos que são revelados ao leitor por meio do exercício da leitura (GOMES, 2021, p.373).

Mesmo encontrando dificuldades, é preciso que os professores busquem estimular seus alunos ao exercício da leitura, é somente através dela que conseguirão resultados positivos dentro da educação. Dentre os diversos gêneros textuais que podem ser levados para a sala de aula, o professor de Língua Portuguesa especificamente, poderá considerar a relevância de apresentar aos alunos textos literários, pois:

O contato com a ficção literária permite ao leitor não somente desenvolver habilidades com a linguagem como ampliar sua experiência de mundo através de vivências outras representadas nas obras literárias, transformando a realidade letrada enquanto sujeito leitor (GOMES, 2021, p.373).

Ao entrar em contato com a literatura, o aluno não só será munido de ferramentas para transformar sua realidade, como também a realidade de outras pessoas. O que se torna algo positivo, afinal podemos entender que as práticas feministas não são unicamente uma responsabilidade de mulheres, mas os homens também precisam da conscientização de seus privilégios e ceder direitos básicos que estruturalmente são reservados somente a eles.

3 O feminino em destaque no cordel de Sírlia Lima

As relações encontradas no cordel Nísia Floresta: Norte Rio-grandense, Brasileira e Universal, Despertando a Mulher de seu Papel Social” (2019) e a militância de Nísia Floresta proporcionam reflexões importantes a respeito das relações de poder dentro da sociedade brasileira atual e de como as mulheres continuam sendo prejudicadas por estas ideologias patriarcais.

Os discursos religiosos e machistas predominavam nas esferas sociais do Brasil em 1800 e por este motivo as mulheres eram excluídas de inúmeras atividades em sociedade, principalmente em cargos políticos e de poder. Havia e há um estereótipo de que a suposta inferioridade da mulher parte de um pressuposto biológico e que desta forma elas estão fadadas à subserviência diante da superioridade masculina. Porém, Simone de Beauvoir (2009) afirma que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” ou seja, todas estas características inferiores são uma construção social, logo:

“Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de

feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. (BEAUVOIR, 2009, p.11, grifos da autora.)

Na maioria de suas obras, Nísia Floresta levantou pautas feministas reivindicando os direitos que eram negados às mulheres. Enfatizou também que o fator principal que estagnava as mulheres naquela condição de exclusão social, era o fato de elas não serem instruídas e incluídas na educação:

Por que a ciência nos é inútil? Porque somos excluídas dos cargos públicos; e por que somos excluídas dos cargos públicos? Porque não temos ciência [...]. Eu digo mais, não há ciência, nem cargo público no Estado, que as mulheres não sejam naturalmente propícias a preenchê-los tanto quanto os homens (FLORESTA, 1989, p. 52; 73).

Esta mesma ideia pode ser encontrada nos versos de cordel de Sirlia Lima quando esta relata, no cordel biográfico, que Nísia Floresta escrevia para periódicos se direcionando à defesa das mulheres dentro da sociedade e a importância da educação:

E Nísia como Escritora
Lançava o seu *bom alerta*,
Em *folheto de jornais*
Mostrando ser bem esperta
Redescobriu que a *leitura*
A *nossa mente desperta*.
(LIMA, 2019, p. 06, grifos nossos)

A escritora Nísia Floresta escreveu para periódicos naquela época, destacam-se o Espelhos das Brasileiras, em Pernambuco (BARBOSA, 2006, p.17) e o Jornal do Comércio, no Rio de Janeiro. Sirlia Lima, em sua condição de mulher, afirma que o protagonismo de Nísia Floresta no que diz respeito à militância, foi um “bom alerta” afinal compreende-se que era exatamente este tipo de ajuda que as mulheres precisavam e *ainda* precisam na contemporaneidade. Assim, somente com a educação e a leitura crítica possibilitaria que as mulheres refletissem sobre a realidade social na qual estavam submetidas.

As questões das quais Nísia Floresta problematizava eram motivos de censura, mesmo vivendo em um contexto extremista e repleto de conflitos, a educadora conseguiu fazer o que se pode afirmar que foi um marco histórico para as mulheres dentro do Brasil:

“Mas a *Guerra dos farrapos*
Pôde impedir o seu plano
E no Rio de Janeiro
Tudo certo, sem engano,
Colégios Brasil e Augusto,
Nunca foi um gesto insano.”
(LIMA, 2019, p. 07, grifos nossos)

Aos dezessete anos de idade Nísia Floresta perdeu seu pai por questões políticas e devido a isto se mudou com seu esposo Augusto e seus filhos de Pernambuco para o Rio Grande do Sul, Porto Alegre, em 1832 - no ano seguinte Augusto morreu-, porém em 1835 iniciou a Guerra dos Farrapos dificultando muito a vida da educadora naquela região.

Desta forma, Nísia Floresta se muda para o Rio de Janeiro, onde implanta na corte do Império o Colégio Augusto. O Jornal do Brasil anunciou o colégio de Nísia Floresta:

D. Nísia Floresta Brasileira Augusta tem a honra de participar ao respeitável público que ela pretende abrir no dia 15 de fevereiro próximo, na rua Direita, nº 163, um colégio de educação para meninas, no qual, além de ler, escrever, contar, coser, bordar, marcar e tudo o mais que toca à educação doméstica de uma menina, ensinar-se-á a gramática da língua nacional por um método fácil, o francês, o italiano, e os princípios mais gerais da geografia. Haverão igualmente neste colégio mestres de música e dança. Recebem-se alunas internas e externas. A diretora, que há quatro anos se emprega nesta ocupação, dispensa-se de entreter o respeitável público com promessas de zelo, assiduidade e aplicação no desempenho dos seus deveres, aguardando ocasião em que possa praticamente mostrar aos pais de família que a honrarem com a sua confiança, pelos prontos progressos de suas filhas, que ela não é indigna da árdua tarefa que sobre si toma. (DUARTE, 2006, p. 25)

Com o Colégio Augusto, entende-se que Nísia Floresta não se preocupava apenas com a sua estabilidade e educação, mas também se preocupava com a realidade vivenciada pelas outras mulheres, defendendo a educação feminina enquanto coletivo. Sendo assim é possível afirmar que:

as massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidade que eles e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva. Às vezes emergem em posição ingênua e de rebelião e não revolucionária ao se defrontar com os obstáculos [...] As massas querem participar mais na sociedade. As elites acham que isto é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo. (FREIRE, 1979, p. 21).

Nísia Floresta sabia das situações adversas que poderia enfrentar com a implantação deste colégio, inclusive quando a cordelista afirma que a implantação do Colégio Augusto “Nunca foi um gesto insano” (LIMA, 2019, p. 07) faz-se entender a inviabilidade que um colégio para a educação formal de mulheres no século XIX seria. Mesmo assim a necessidade de emancipar as mulheres através da educação sempre foi prioridade. Nísia Floresta reivindicou abrangentemente o direito das mulheres à educação, o que pode ser relacionado com o apontamento de Candido (1995):

a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura (...) uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 1995, p. 191).

Os colégios naquela época eram majoritariamente voltados para a educação masculina, os colégios femininos que existiam, direcionavam-se à instrução das mulheres para “os cuidados do lar” e o “bom comportamento” em sociedade, ou seja, as estruturavam ainda mais na condição de inferiores. Por outro lado, o Colégio Augusto ensinava para as mulheres disciplinas como português, francês, matemática, geografia e ciências sociais. Podemos considerar o que Gilberto Freyre pontua sobre a escritora:

Nísia Floresta surgiu – repita-se – como uma exceção escandalosa. Verdadeira machona entre as sinhazinhas dengosas do meado do século XIX. No meio dos homens a dominarem sozinhos todas as atividades extra domésticas, as próprias baronesas e viscondessas mal sabendo escrever, as senhoras mais finas soletrando apenas livros devotos e novelas que eram quase histórias do Trancoso, causa pasmo ver uma figura como a de Nísia. (FREYRE, 2004, p. 225)

Nísia Floresta não se intimidava diante de críticas ou insultos vindos dos homens para com a sua postura em sociedade, em muitas vezes a educadora apontou e questionou os comportamentos masculinos:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens. (FLORESTA, 1989, p.35).

A trajetória de Nísia Floresta na sociedade brasileira oitocentista passa a ser objeto de estudo acadêmico e também objeto de importantes discussões sobre o feminismo nos dias atuais. Afinal, as pautas que o movimento feminista apoia, faz consonância aos questionamentos que Nísia Floresta problematizou em sua época. As provocações sociais que esta incutiu, podem ser claramente relacionadas com o termo *resistência*, que Segundo Bosi (2002):

É um conceito originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é *insistir*, o antônimo familiar é *desistir*. (BOSI, 2002, p.112, grifos do autor)

A educadora norte-rio-grandense surgiu como uma mulher revolucionária e à frente de seu tempo e, como discorrido, fez da educação uma ferramenta importante para transformar a realidade das mulheres dentro de uma época extremamente machista e conservadora, e as

proporções de sua luta, assim como direitos adquiridos, também refletem positivamente no Brasil contemporâneo. Devido a isto, suas obras e militância histórica se torna um exemplo de sobrevivência e resistência; dando voz e também protagonismo para aquelas que foram e ainda são, na maioria das vezes, excluídas, negadas, humilhadas e deslegitimadas dentro da sociedade; elas: as mulheres.

4 Conclusão

Este trabalho buscou fazer um resgate histórico do ativismo de Nísia Floresta no século XIX, e foi possível realizar tal tarefa através da leitura analítica do gênero cordel de uma autora do século XXI. O cordel analisado relaciona duas épocas diferentes e possibilita reflexões sobre as opressões, no que diz respeito à vivência das mulheres, que insistem em ser reproduzidas na contemporaneidade: restrito acesso de mulheres na educação e em cargos públicos de poder.

O uso do cordel de escrita feminina, dentro de uma perspectiva feminista para a conscientização do leitor sobre seus direitos e deveres, assim como a consciência de privilégios e a reprodução de opressões, passa a ter importância tanto dentro da sala de aula, como também em outras esferas sociais, não somente para a educação de mulheres, mas também dos homens.

Conclui-se que com o presente trabalho, o cordel poderá ser utilizado como possibilidade de formação de leitores e também como ferramenta de transformação social, uma vez que este é repleto de sentidos e seu discurso aponta questões sociais que o sujeito leitor poderá não somente identificar dentro de suas vivências cotidianas, como também agir diante das problemáticas para transformar estas realidades.

Referências

- ABREU, Márcia - 1999. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras
- BARBOSA, Paulo. *Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo: almanaque histórico*. 21ª edição. Brasília: Mercado Cultural, 2006. 64 p. Disponível em: Acesso em: 8 out. 2013.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: vida e obra*. 2006. Natal: UFRN, 1995.

GOMES, Gildiane de Almeida; COSTA, Maria Suely. A literatura de cordel em sala de aula: Os animais têm razão. In: LIMA, Stélio Torquato et al (organizadores). *No Desfolhar dos Folhetos Escritos sobre Cordel*. – Macapá: UNIFAP, 2021.

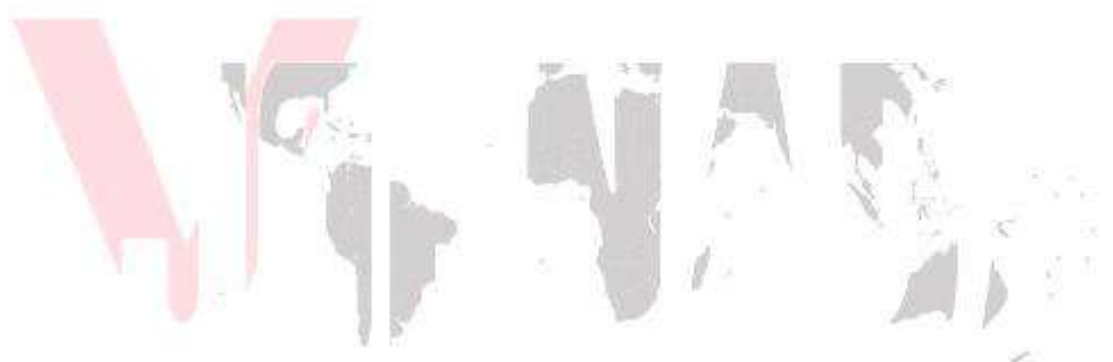
FLORESTA, Nísia. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. São Paulo: Global, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: Os sentidos do texto* / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Sírila de Sousa – *Nísia Floresta: Norte-rio-grandense, Brasileira e Universal, despertando a mulher de seu papel social*. Março de 2019. Rio Grande do Norte.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Cordel: uma literatura além do visível

Rosana da Silva Malafaia¹

RESUMO

O cenário literário brasileiro na contemporaneidade vem sendo questionado a respeito da exclusão das inúmeras vozes que por anos estiveram alijadas do ambiente literário brasileiro, tais como a africana e a indígena. O cordel é uma literatura que evoca essas duas literaturas e mais, traz para o solo brasileiro outras culturas que participaram direta e indiretamente de sua (re)configuração. Assim sendo, é uma literatura imprescindível no território da Literatura Brasileira. Transitando entre o oral e o escrito, ela permite atualizar aspectos clássicos e medievais a partir de textos concebidos no Brasil. Este trabalho faz parte de uma pesquisa ainda em andamento cujo objetivo é analisar o cordel a partir de sua composição literária, cultural, artística e intermidiática. A metodologia baseia-se na apreciação crítico-bibliográfica dos estudos de mídias, para tanto buscar-se-á realizar uma leitura palimpséstica desvelando as camadas que compõem tais narrativas. Para percorrer este caminho, alguns teóricos como Cascudo (2006) e Zumthor (1983) ajudarão a compreender os aspectos lítero-culturais destes versos; Santos (2009) embasará os aspectos artísticos; Clüver (2004), Rajewsky (2012) e Ribas (2017) traçarão os conceitos midiáticos para que se possa compreender a composição intermidiática dessa escritura. A partir destas abordagens, a literatura de cordel desvela a sua potencialidade literária e passa a reivindicar seu lugar não somente dentro dos estudos linguísticos, mas dentro do cenário literário brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel; Literatura Brasileira; Intermidialidades

1 Introdução

*Sertão, arguém te cantô,
Eu sempre tenho cantado
E ainda cantando tô,
Pruquê, meu torrão amado,
Munto te prezo, te quero
E vejo qui os teus mistero
Ninguém sabe decifrá.
A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
E ainda fica o qui cantá.
(Eu e o Sertão – Patativa do Assaré)*

Cantar o sertão de alguma maneira remete cantar as suas festas populares, o seu povo sertanejo e sobretudo a sua literatura, um símbolo de resistência e de luta. A literatura de cordel se mantém viva e atuante porque na sua tessitura há algo de misterioso, de encantador, conforme afirma a epígrafe: “A tua beleza é tanta,/ Qui o poeta canta, canta,/ E ainda fica o qui cantá”. O cordel consiste neste cantar que se (entre)laça ao sertão, ao seu imaginário sertanejo e sempre haverá “o qui cantá”, o que abordar sobre este universo poético.

¹ Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro; Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelo programa PROFLETRAS; doutoranda em Literatura Brasileira no programa de pós graduação do Instituto de Letras da UERJ. E-mail: rosana.malafaia@hotmail.com

O trabalho apresentado a seguir integra uma pesquisa para doutoramento, ainda em fase de confecção, sob a orientação da Prof. Dra Maria Cristina Cardoso Ribas cujo projeto de pesquisa é “Discussões e releituras de literatura na contemporaneidade: a transposição midiática”, vinculado ao programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. A reflexão empreendida pretende iluminar um caminho ainda obscuro dentro do contexto de estudo da Literatura Brasileira. Falar em poesia oral ainda causa estranhamento e muitas vezes repúdio no meio literário mais conservador. Buscar um lugar para dar voz aos cantadores nordestinos parece um tanto quanto estranho para alguns academicistas. Espaço para os poemas orais, para as culturas de tradição oral relaciona-se com o letramento, com o desenvolvimento da escrita e da produção textual no contexto de ensino. Para a área de Letras, mais especificamente no viés literário desta área, somente os cânones possuem legitimidade para frequentar este ambiente, cabendo aos outros escritores não-canônicos reivindicarem o seu lugar de fala na tentativa de mudar esta realidade.

Felizmente, pesquisas vêm avançando, timidamente, mas nada acontece abruptamente e já se ouve ecoar estudos referentes às literaturas de tradição oral - indígenas e africanas - que por muito tempo foram alijadas do círculo das Letras. Como os ventos estão propícios e uma nova concepção da história literária brasileira se realiza, o presente estudo visa (re)visitar a literatura de cordel com o intuito de (re)encontrar as vozes contribuidoras para a construção desta literatura assim como as artes e as mídias que tecem este fazer poético. Para trilhar este caminho, recorreu-se a alguns teóricos como Câmara Cascudo (2005, 2006) para demonstrar a gênese transcultural e literária brasileira a partir da análise da literatura de cordel; Claus Clüver (2007), Irina Rajewsky (2012) e Maria Cristina Ribas (2017, 2018) para a compreensão da análise intermediária e interartística do cordel. A partir desses pesquisadores o cordel ganha uma nova conotação, passa a ser compreendida como arte literária e não apenas como manifestação cultural.

Assim sendo, o cordel constitui-se como uma literatura que se vista com olhos automatizados não se compreende as referências e os valores estético-políticos existentes nestes textos, no entanto se houver a intenção de investigar as sutilezas presentes nesta literatura, algo desafiador se apresenta. Para reconhecê-las, primeiro é preciso realizar uma leitura palimpésica desses textos, depois compreender como a interação dessas múltiplas linguagens não forma o caos, mas uma composição singular na qual literaturas, artes e mídias mantêm-se em constante diálogo.

2 Uma leitura palimpésica do cordel

A Literatura de Cordel costuma ser rotulada como primitiva, tosca, arcaica, adjetivos pejorativos que limitam, diminuem e servem somente para evitar um estudo mais sistemático desses versos. As camadas constitutivas dessa literatura não se enquadram nessas adjetivações, ao se compreender a genética desse fazer literário ressurgem as suas escritas invisíveis, silenciadas. Como muitos pesquisadores já afirmaram, a saber, Tavares (2009), Silva (2001), Abreu (2006), o cordel descende de uma literatura de origem Ibérica, no entanto esta produção carrega dentro de si elementos, traços, vozes de culturas distantes revivendo, em solos brasileiros, aspectos da Antiguidade Clássica e Medieval como o fazer literário do trovador, dos *aedos* e dos rapsodos, permitindo uma aproximação espacio-temporal, assim como resgata a ação performática dos *griots* com o seu modo de contação de histórias e a cultura dos anciãos indígenas na figura de um cordelista-cantador.

A literatura de cordel se configura como uma poesia de tradição oral ou da voz, como bem argumentou Zumthor (1983), sendo pouco estudada no meio acadêmico. Por ter sido alocada no campo do folclore, do espírito inventivo do povo, da tradição, foi qualificada como poesia de menor valor literário em relação às poesias descendentes de culturas letradas. Realmente as poesias orais advêm de uma tradição, mas não no seu sentido estático, estagnada em determinado tempo (LEMAIRE, 2010, p. 17), mas de movência (ZUMTHOR *apud* LEMAIRES, 2010, p. 20), adaptando-se, recriando-se, reinventando-se a cada nova tecnologia surgida. A literatura de cordel possui um DNA nas culturas e poesias de tradição oral, no entanto essa tradição de aglutinou, se justapôs a outras culturas se transformando em outra sem deixar sua descendência em silêncio. Com o cordel a arte de Sheherazade chega em solos brasileiros promovendo (re)leitura e intercâmbios lítero-culturais. Sheherazade usava da palavra falada para criar suas histórias e encantar o sultão evitando as trágicas manhãs do reino. Os cordelistas contam e (en)cantam seus leitores/ouvintes com seus poemas narrativos. Sheherazade: narradora da tradição oral; cordelistas: narradores de tradição oral. O cordel proporcionou essa simbiose entre povos distantes no tempo e no espaço, permitindo recuperar vozes apagadas, estreitando algumas fronteiras.

Além desse estreitamento entre fronteiras, o poema narrativo de cordel não se apresenta como um divisor de águas entre a oralidade e a escrita. As fronteiras entre esses dois fazeres são rompidas. Segundo Matos, “sua fronteira é tênue, e a tensão oral/escrito se reflete nos estilhaços desse seu duplo processar, numa instância em que não mais se reconhecem os traços de cada um deles, fundidos e confundidos no ponto de cruzamento das linguagens” (MATOS, 2008, p.75). Como um rio que recebe seus afluentes e nele estas águas se fundem, o cordel assim também se constitui. Recebendo os afluentes da escrita e das culturas que o reconfiguraram, a literatura de cordel nordestina se metamorfoseou e no ato de ser outro se tornou única. Por essa razão e por

outras abordadas neste estudo, esta literatura singular abriga fontes inesgotáveis de conhecimento e carece de um estudo sistemático a ponto de ser descaracterizada de literatura tosca, arcaica e se constituir como um mosaico lítero-cultural da Literatura Brasileira.

Fazendo uma rápida digressão dos cordéis pertencentes à Península Ibérica, em Portugal os artistas registravam suas falas em folhas soltas, conhecidas como “volantes”, e prendiam-nas em torno do corpo com barbantes para as recitarem e, ao mesmo tempo, garantir as mãos livres para os movimentos. Esses cordéis estavam pautados em um viés mais teatral (RODRIGUES-PINTO, 2011, p.140), haja vista a estrutura cordelística do teatro de Gil Vicente. Na Espanha, eram conhecidos como “*pliegos sueltos*”. Já na França, este fenômeno foi denominado de “Litterature de Colportage” era carregado nas mochilas entre outras coisas, tais como jornais, enfeites femininos, entre outros, uma literatura volante dirigida ao meio rural. Já nos meios urbanos, os franceses divulgavam essa literatura nos Jornais de Sátira, populares ou denominados “Canard”. Em outras regiões como na Inglaterra, o cordel era semelhante aos da região do nordeste. Acredita-se que os folhetos nordestinos tenham sido influenciados pelos “chapbook” da Inglaterra. Para Bráulio Tavares (TAVARES, 2015, p. 3), o cordel já existia: livros minúsculos contando histórias curtas a preço de quase nada. Contudo, o texto destes chapbook não eram escritos em versos, mas sim em prosa e sua ilustração não aparecia somente nas capas, mas também em todo o corpo do texto. A temática também era bem diversificada. Chegando ao Brasil, após o contato desta produção com outras culturas - africanas e indígenas - no qual a arte do narrar era mais fortemente acentuada, houve uma hibridização, levando o cordel brasileiro a uma estrutura narrativa versificada.

Dito isso, na literatura de cordel nordestina as vozes indígenas e africanas ecoam. É possível resgatar no cordel vozes silenciadas e estigmatizadas por longos anos e assim resgatar alguns saberes dessas culturas constitutivas da cultura brasileira. Foi no cordel que os indígenas, africanos e europeus puderam se encontrar sem disputas, sem hierarquizações, um campo de construção mútua na qual um e outro saber se suplementaram. Fazendo uma leitura palimpséstica desta produção, desentranha-se diversos traços literários, constata-se que essa literatura foi construída por diversas mãos. Pautado na tradição oral dos povos indígenas e africanos, o cordel brasileiro está voltado para a arte do narrar, do contar histórias. Tal aspecto se deve ao ambiente cultural encontrado no Brasil. A cultura brasileira é miscigenada, originária da convergência entre índios, negros e europeus. No Brasil, o cordel português teve contato com as histórias indígenas, africanas e do emigrante europeu pobre. Os povos nativos ensinavam aos mais jovens através das histórias e lendas passadas de geração em geração; os povos africanos atualizavam as narrativas ouvidas mesclando com histórias de sua terra natal, em ambas civilizações a memória

estava em constante atividades. Assim, em tais culturas o narrar era marcante, buscar as histórias guardadas na memória era algo cultivado por estes povos. Para Ana Maria Galvão (GALVÃO, 2001, p.30), “na verdade, o que parecia ocorrer era uma circularidade entre as diversas formas de cultura (inclusive as indígenas, africanas e de outros povos) em um Brasil marcado pela oralidade”. E assim, “populações culturalmente distintas e historicamente ligadas” (RODRIGUES-PINTO, 2015, p.167) interagem entre si permitindo ao artista nordestino (re)construir aquele cordel advindo do Velho Mundo.

Esta herança literária conjuga, dessa forma, elementos que se coadunam, que se interpenetram diante da cultura de contato. Desde Portugal essa literatura vinha crescendo, se juntando, se misturando, colorindo. “Vinham elementos locais, gregos, cartaginenses, romanos, álamos, visigodos, vinte, trinta tintas para a mesma paleta” (CASCUDO, 2006, p. 178). No Brasil, essa literatura se reconfigurou ora aproximando ora se distanciando em alguns aspectos. O traço narrativo do cordel nordestino deve-se ao contato com os indígenas e africanos; a musicalidade advém dessas mesmas culturas agregando o cantar dos trovadores europeus; o caráter teatral deve-se ao aspecto teatralizado do cordel português e da performance dos contadores africanos. O cordelista nordestino soube, com maestria, conjugar esses saberes e acrescentar a eles um toque brasileiro: metrificou, instrumentalizou, dramatizou e ilustrou as histórias escutadas de seus patrícios.

3 Cordel: composição intermediária

Atualmente os estudos literários vêm se abrindo para pesquisas diversas que não estejam relacionadas somente às ideias hermenêuticas de um texto. Estuda-se as interferências de uma obra em outra, a alocação de uma obra/autor dentro de um período literário, a importância da permanência do texto ao longo dos anos, o quanto diversas obras se mantêm atualizadas, dentre outros estudos. No entanto, um novo modo de ler e perceber um texto - verbal ou visual - tem ganhado espaço no contexto literário e contribuído para ampliar o leque de possibilidades de leitura, requisitando uma atenção, por parte do leitor, do conhecimento de outras formas artísticas e não artísticas.

É consenso entre muitos críticos literários que um texto literário possui entrecruzamentos artísticos, um mesmo texto pode fazer referências à outras expressões artísticas como a pintura, a música, a fotografia e assim por diante. Partindo desta premissa, os estudos interartes estudam o diálogo entre as artes, suas imbricações e distanciamentos. Seu campo de estudo se restringe às inter-relações entre as artes, aquilo que não é considerado arte se mantém fora deste círculo

de estudo. Essa limitação dos estudos interartes proporcionou o surgimento de um novo método de analisar e estudar as artes, as não-artes e as mídias a partir de uma leitura sem soberania. Tal método chamado de estudos de mídias avançam consideravelmente e ampliam os horizontes dos estudos interartes, uma vez que abordam as inter-relações e interações entre as artes e outros objetos de investigação que não são concebidos como obras de arte, mas que proporcionam reflexões pulsantes na contemporaneidade. Colocando as artes/mídias e as não-artes sob a mesma linha horizontal, estreitam e/ou encerram com o ciclo de superioridade entre as artes e as conjugam a outras formas de manifestação cultural, artística e/ou tecnológica. Os estudos intermediários promovem uma quebra das fronteiras entre as artes literárias, cinematográficas, fotográficas, teatrais, musicais e assim por diante. Propõe uma leitura da literatura sem preconceitos na qual o modo de ler e ver um texto é também relacionado a outros referenciais artísticos e midiáticos gerando diversos caminhos de leitura.

Os estudos de mídias na área das Letras parte do pressuposto que este termo não se refere somente aos meios de comunicação de massa - análise realizada a partir dos termos em alemão *Medium/Medien* -, mas também a objetos de investigação diversos (MÜLLER, 2009, p. 48) como, por exemplo, a relação entre a tradição oral dos *aedos* na Grécia e as epopeias homéricas, o entrecruzamento da literatura com o cinema e vice-versa. Segundo Clüver, intermedialidade “é um termo relativamente recente para um fenômeno que pode ser encontrado em todas as culturas e épocas, tanto na vida como em todas as atividades culturais que chamamos de arte” (CLÜVER, 2017, p. 216). O autor ao reconceber as artes como mídias amplia o campo de investigação, permitindo novas associações entre as “artes eruditas” e as “artes populares”. Para Ribas, intermedialidade é uma “área de convergência de discursos da qual a literatura participa efetiva e assiduamente” (RIBAS, 2017, p. 2879). De acordo com a referida autora, atualmente os estudos intermediários

não se reduzem a um novo campo ou disciplina, mas sim trata-se de um método que oferece, dentre outros modos de olhar e lidar com a produção artística e midiática contemporânea, conceitos apropriados ao exame de um amplo leque de fenômenos artísticos, literários e cultural, cuja crescente produção demanda uma abordagem inclusiva (RIBAS, 2018, p. 239).

A partir destes pesquisadores, entende-se aqui a intermedialidade como uma área de convergência de discursos, na qual as artes, as não artes e objetos de investigação diversos se inter-relacionam e interagem produzindo leituras múltiplas. Essas interações proporcionadas pelos estudos intermediários lançarão luz para a compreensão da composição intermediária do cordel.

Irina Rajewsky (2012), professora da Universidade Livre de Berlim, acrescenta aos estudos da mídia uma subcategorização no qual as mídias podem se apresentar a partir de três grupos sem nenhuma exclusão. São elas: a transposição, a combinação e as referências midiáticas. A transposição midiática está relacionada à passagem de uma mídia para outra, seu processo de transposição, o texto literário para o cinema. A combinação midiática é quando uma mídia se combina com outra formando uma terceira, caso do cordel, da ópera, do cinema, do teatro. A referência midiática é a capacidade de uma mídia evocar, dentro da sua construção, uma outra mídia, seria o “como se”, um texto literário descreve uma cena como se fosse uma montagem cinematográfica; a literatura de cordel utiliza-se de estrofes como se fosse um coro do teatro grego; um texto descreve um local ou personagem como se fosse uma pintura e assim por diante.

A partir dessas considerações, o cordel se constitui como uma composição intermediária. Os motivos se embasam por conter esta literatura mídias em sua estrutura que quando articuladas formam uma unidade. Cada mídia envolvida não pode ser separada do todo, pois caso isso aconteça a sua univocidade é corrompida. Na estrutura composicional do cordel há o entrelaçamento das mídias: teatro, dança, música, artes plásticas – xilogravura –, a voz do narrador que resgata as vozes lítero-culturais apresentadas anteriormente e a própria materialidade do poema no folheto.

A partir da mídia voz e da performance do cantador, a literatura de cordel faz referência a sua ancestralidade fincada na oralidade. Na voz do cantador essa composição atinge seu grau máximo de compreensão, pois a performance vocal do cantador une a poesia falada à poesia cantada. Na Antiguidade Clássica voz e *logos* caminhavam juntos, ao longo deste percurso se separaram quando a escrita passou a vigorar. O cordel nordestino propôs uni-los novamente. O cantador é o “descendente do aedo da Grécia, do rapsodo ambulante dos Helenos, do Glee-man anglo-saxão (...) canta ele, como há séculos, a história da região e a gesta rude do Homem. (...) É o registro, a memória viva, a voz da multidão” (CASCUDO, 2005, p. 128). É este cantador que, através da voz e da performance, transforma a sua voz em mídia, pois a partir dela há conexões de linguagens e a sabedoria daqueles menestréis se (re)fazem. Para Matos,

No espaço cambiante da oralidade/escritura, distingue-se um movimento textual transgressor, uma vez que o texto escrito transgride o espaço da escritura, ultrapassa-o, sai dos limites do papel, move-se e aspira a se fazer voz. Ponto de intersecção entre a oralidade e a escritura, a literatura de folhetos, permite que a cena oral não se restrinja à voz, mas muito mais que isso, se insinue como corpo e gesto. Daí o aspecto performático do poeta de cordel, que com voz e gestos, faz a coreografia de suas narrativas. A voz do poeta, viva na garganta, presente e até vibrante no silêncio ruidoso de seus poemas, fala a linguagem do corpo. Voz é também corpo. (MATOS, 2008, p. 75).

Nesta movência, o corpo dramatiza e dança a história cantada colocando em presença a mídia teatral e, como se fosse um espetáculo, o cantador usa o corpo todo de forma a conferir potência à palavra cantada, gesticula, interage com seu público, dança de um lado para o outro ao compasso da narrativa em versos, muda o tom da voz, “participa da ação de dizer, desde o tom anasalado da voz, passando pela marcação rítmica, até a expressão corporal, que se manifesta nos movimentos das mãos” (MATOS, 2008, p. 77). Através do corpo o poeta popular evoca as mídias teatrais e dançarina dos espetáculos populares. Agrega, como não deixar de mencionar, a mídia musical nos seus versos.

Ainda há de acrescentar a toda esta arte do narrar através da palavra cantada a sua materialização no folheto. Os folhetos nordestinos são os registros escritos dessa voz cantada e como o texto escrito também é mídia. O folheto de cordel é mídia escrita, é tessitura do texto. O cordelista possui o seu momento de (re)tecer os retalhos da tradição, funda reinos fabulosos e agrega as mídias das artes plásticas com as xilogravuras – ilustrações das capas dos folhetos. A xilogravura, arte milenar, preenche imageticamente a literatura de cordel. A sociedade nordestina à época em que o cordel eclodiu era uma população altamente iletrada.

O nordestino escolhia o folheto a ser adquirido de acordo com as histórias gravadas na memória e através das imagens encontradas nas capas. A xilogravura era algo imprescindível para a compra de um determinado folheto como também eram as pinturas medievais. Na Idade Média, as pinturas eram detentoras de fortes componentes pedagógicos, nesta época a população não sabia ler e desconhecia a língua professada nas missas, o latim. Assim sendo, a pintura medieval românica usava imagens como veículo para instruir na fé cristã. A pintura centrava-se muito na temática religiosa abordando a vida de Cristo, contando os feitos heroicos dos guerreiros e as derrotas dos inimigos nas batalhas. Havia ainda algumas imagens que refletiam o cotidiano, aspectos muito semelhantes aos propósitos da xilogravura. (RIBAS, MALAFAIA, 2021, p. 70)

A capa de um cordel é um resumo da história, o xilógrafo se apropria de todo o contexto narrativo para dar conta de uma imagem que o retrate. O folheto *Os Patronos das Ruas do Crato*, de Anilda Figueiredo, apresenta sua capa ilustrada com xilogravura, com toda uma leitura reflexiva e elaborada que este tipo de imagem sugere. Representando as ruas da cidade, o xilógrafo divide em quadrados os quarteirões da cidade do Crato. Na frente desses quadrados, faz menção à figura de pessoas ilustres como Padre Cícero e uma possível alusão a Tiradentes. O primeiro pode ser reconhecido pelas suas vestimentas; o segundo pela bandeira que carrega sentado num cavalo. Representando a figura de um sertanejo, o ilustrador apresenta a imagem de um homem com um chapéu típico da região nordestina.



Fig. 1: HENRIQUE, Xilogravura, 2001.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A xilogravura sintetiza a temática do cordel, os personagens “soltos” na imagem sugerem exatamente o conteúdo da história narrada. A cada estrofe, a cordelista narra a história de um dos homenageados que deram nome às ruas do Crato.

Meu Padim Ciço Romão
ilustre filho Cratense
foi político e sacerdote
na terra cariariense
lutou e foi vencedor
e no século que passou
foi o maior cearense.
(...)
Quem mereceu nosso pleito
foi o líder Tiradentes
dentista-prático, ambulante
o mineiro inconfidente
além de decapitado
foi depois esquartejado
para libertar a gente.

Desta forma, a arte/mídia xilogravura exprime o conteúdo do cordel favorecendo a aquisição dos folhetos por parte das pessoas iletradas. Ainda há de acrescentar a toda esta arte do narrar através da palavra cantada a sua materialização no folheto. Os folhetos nordestinos são os registros escritos dessa voz cantada e como o texto escrito também é mídia. O folheto de cordel é mídia escrita, é tessitura do texto.

Deste modo, o cordel, tanto na sua composição quanto na sua estrutura, pode ser pensado, no que se refere aos estudos intermediários, como uma metamídia. Uma mídia *per se*

materializada na mídia folheto abarcando em sua constituição artes outras denominadas mídias como: a oralidade, a musicalidade, a teatralidade e a própria leitura de literatura. Cabe ainda mencionar que o cordel pode ser apreciado através de outras mídias - meios de comunicação -, ou seja, pode-se dizer que a literatura de cordel é uma mídia transcendente no sentido de ir além: ao ser analisada, há no seu interior tantas outras mídias constitutivas, aprecia-se o seu entrelace com outras mídias em que é veiculada e adaptada (cinema, música, teatro, ópera, dança, rádio e pela internet).

Considerações finais

A literatura de cordel na contemporaneidade vem apresentando múltiplas conotações e diferentes modos de se ler e compreender esta arte literária. Uma delas consiste no caminho apresentado neste estudo: um mosaico lítero-cultural e uma composição interartística e intermediária. O cordel é um texto híbrido cujas camadas de sua tessitura permitem (re)encontrar vozes apagadas, silenciadas e estigmatizadas da sociedade brasileira.

Além de possuir um rico potencial relacionado à construção de sentidos baseados em seu conteúdo poético-narrativo que reflete acontecimentos relacionados ao cenário histórico da sociedade brasileira e ao imaginário sertanejo, relaciona-se também com questões para além do visível como as conexões entre artes e mídias e os laços consanguíneos com as culturas e literaturas contribuintes da arte literária brasileira.

Inserir a literatura de cordel como uma composição intermediária dentro do cenário da Literatura Brasileira e conseqüentemente no contexto de ensino da Educação Básica permite ao aluno compreender aspectos da Antiguidade Clássica e Medieval em textos (re)configurados em solos brasileiros, resgatar a arte indígena e africana a partir de uma leitura palimpséstica e ainda abordar questões estético-políticas quando se pensa no cordel como uma forma de dar visibilidade para poetas cordelistas que não partilham do mesmo círculo cultural e literário dos ditos “eruditos”.

Assim sendo, a literatura de cordel trabalha com múltiplas linguagens e saberes em conexão permitindo, tal composição, sugerir diversos campos investigativos para se construir conhecimentos sobre a Literatura Brasileira, um percurso que parte dos aspectos dos povos de tradição oral até chegar aos povos na qual a escrita vigora.

Referências

- ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas/ São Paulo: Mercado das letras, 1999.
- CASCUDO, Câmara. *Vaqueiros e cantadores*. São Paulo: Global, 2005.
- _____. *Literatura oral no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.
- CLÜVER, Claus. Intermidialidade. *Pós: Belo Horizonte*, v.1, n. 2, p. 8-23, nov. 2011. Disponível em [https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16/16]. Acesso em: 15 maio 2019.
- DEBS, Sylvie. *Cinema e cordel: jogo de espelhos*. Fortaleza: Interartes Editora / Lume Filmes, 2014.
- DINIZ, Thaís F. Nogueira. *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=xx_QFips7Ow]. Acesso em: 20 out. 2019.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso cordel. In: *Educ. Soc. Campinas*, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em [http://www.cedes.unicamp.br] Acesso em 15 jan. 2018.
- LEMAIRE, Ria. Tradições que se refazem. In.: *Estudos de Literatura Brasileira contemporânea*. nº 35, Brasília, janeiro – junho, 2010, p. 17-30. Disponível em https://www.periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9650. Acesso em 30 de maio de 2021.
- MÜLLER, Adalberto. *Linhas imaginárias: poesia, mídia, cinema*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- RAJEWSKY, Irina. Intermidialidade, intertextualidade e 'remediação': uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, Thaís F. Nogueira. *Intermedialidade e estudos interarte: desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p.15-46.
- RIBAS, M.C; MALAFAIA, R. S. Literatura de cordel e educação: um mosaico interartístico. *Revista da Pós*, p. 61-89. Disponível em: <http:// periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/1466
- RIBAS, Maria Cristina C; AMARAL, Sérgio da Fonseca. *Interconexões: mídias, saberes e linguagens*. Rio de Janeiro: Abralic, 2018.
- RODRIGUES-PINTO, M. Memórias (não) hegemônicas e interações culturais no cordel do Brasil. *Linguagem em (Re)vista*. Vol 10, número 20, Niterói, jul.-dez./2015.
- TAVARES, Braulio. *Contando histórias em versos*. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz – A "literatura" medieval*. São Paulo: Cia. das letras, 1983.
- _____. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

O trabalho com a literatura de cordel nos anos finais do ensino fundamental como prática motivadora de leitura e da escrita na escola do campo

Daniela Souza Silva¹
PPGLITCULT / UFBA

RESUMO

Quais resultados teríamos se as práticas de leitura literária promovidas nas escolas do campo tivessem como centralidade o aluno e não o autor do texto? O incentivo à leitura e à escrita é uma questão emergente nas escolas, sobretudo, as públicas. É perceptível a falta de motivação e engajamento, por parte dos alunos do campo, quando o professor propõe a leitura de livros e, principalmente, a dificuldade que a maioria sente quando estão diante de determinados textos literários. Parece um tanto complexo para um leitor iniciante compreender uma realidade e uma linguagem que, em momento algum, dialoga com a sua. Analisando a poesia de cordel distante dessa visão reducionista e dos estigmas que permeiam a literatura popular, é possível perceber o quão rica é essa poesia. A tradição literária oral é muito antiga e, embora ainda seja pouco divulgada e valorizada em contextos acadêmicos e escolares, nos últimos anos, vem ganhando notoriedade no campo acadêmico, o seu uso em sala de aula vem sendo discutido por diversos autores. Assim, no presente trabalho buscarei refletir o processo de formação leitora e escrita dos alunos da Escola do Campo a partir da literatura de cordel e tentarei compreendê-las como um importante dispositivo na formação destes sujeitos-inacabados. A pesquisa proposta situa-se teoricamente no âmbito dos Estudos de Letramentos, para tanto, utiliza-se o aparato de (COSSON, 2019) e da literatura de cordel, a partir da concepção de Literatura Oral de (CASCUDO, 2006), (MARCO HAURÉLIO, 2013), (MARINHO; PINHEIRO, 2012), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel; Escola do campo; Letramento Literário.

ABSTRACT:

What results would we have if the literary reading practices promoted in countryside schools considered the student and not the author of the text as centrality? Encouraging reading and writing is an emerging issue in schools, especially the public ones. It is noticeable the lack of motivation and engagement, on the part of the countryside students, when the teacher proposes reading books and, mainly, the difficulty that most of them face when they are trying to read certain literary texts. It seems a bit complex for beginner readers to understand a reality and a language that, at no time, dialogues with them, observing the string poetry far from the reductionist vision and the stigmas that permeate literature popular, you can see how rich this poetry is. The oral literary tradition is very ancient and, although it is still little publicized and valued in academic and school contexts, in the recent years, has been gaining notoriety in the academic field, its use in the classroom has been discussed by several authors. Thus, in this work I will seek to reflect the process of reading and writing training of students from the school in the countryside from the string literature and I will try to understand them as an important device in the formation of these unfinished subjects. The proposed survey is theoretically situated within the scope of literacy studies. For this purpose, the apparatus of (COSSON, 2019) and of the string literature, the from the conception of Oral Literature of (CASCUDO, 2006), (MARCO HAURÉLIO, 2013), (MARINHO; PINHEIRO, 2012), among others.

KEYWORDS: String literature; Countryside school; Literary Literacy

1 Introdução

"Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar."

¹ Mestranda em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLitCult/UFBA). E-mail: dansousil@yahoo.com.br

(Tereza Colomer)

Esta pesquisa tem como principal objetivo mostrar que o trabalho com a literatura de cordel pode ser uma excelente ferramenta de incentivo às práticas de leitura e escrita na Escola do Campo e, que levar em consideração as questões culturais e identitárias dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem pode resultar no engajamento e motivação desses sujeitos.

O incentivo à leitura e à escrita é uma questão emergente na escola, sobretudo as públicas. Importa salientar que é constante por parte dos professores a discussão sobre a formação de leitores, contudo isso se demonstra como uma atividade complexa para muitos educadores, pois a leitura não se finda na mera decodificação das palavras; ler não é só transformar grafemas em fonemas. A leitura é um processo cognitivo complexo em que está intrínseca a decodificação e a interação a partir da extração e da atribuição de significados, na relação com os mais variados contextos sociais, históricos e culturais de que os sujeitos participam. “Ensinar a ler é muito mais do que trabalhar a leitura em sua função básica – a informativa” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 38).

É perceptível a ausência de motivação e engajamento, por parte dos alunos do campo, quando o professor propõe a leitura de livros e, principalmente, a dificuldade que a maioria sente quando está diante de determinados textos literários. Essa falta de motivação inicia, muitas das vezes, pela falta de identificação e compreensão do texto lido. “Seja qual for a finalidade da leitura, evidencia-se a participação do leitor na construção do sentido do texto.” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 30). Parece um tanto complexo para um leitor em formação compreender uma realidade e uma linguagem que, em momento algum, dialoga com a sua. A interação entre o leitor e o texto parte da identificação com o que está sendo lido, difícil haver uma troca quando não há encontro entre as partes envolvidas. Esse fato revela a necessidade de um trabalho mais criterioso por parte dos docentes no momento da seleção de textos literários e que o professor deve ter como ponto de orientação para definir suas escolhas, os leitores e a realidades em que estes estão inseridos e não apenas o autor do texto. É necessário romper com os ditames dos programas que determinam e privilegiam leituras baseada no cânone. O cânone literário é um conjunto de obras valorizadas, consideradas “geniais”, que permanecem com o tempo. Mas essas obras são representativas para todos? Esse questionamento revela o quanto é importante conhecer os alunos e a realidade que os cercam antes de selecionar e propor leituras em sala de aula.

Sendo a escola uma importante agência de letramento, é seu dever proporcionar aos educandos as mais diversas práticas e eventos sociais que envolvam a leitura de textos literários diversos, canônicos e não canônicos,

orais e escritos, pois através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter lugar especial nas escolas. (COSSON, 2019, p. 17).

Os textos, sobretudo os literários, devem ocupar um lugar privilegiado em sala de aula, um lugar central nas aulas de Língua Portuguesa, pois a literatura exerce uma função importante na construção do conhecimento e na formação do sujeito, uma vez que ela tem a capacidade de modelar e dar sentido a realidade; contudo, é necessário que o professor avalie e selecione de forma assertiva e criteriosa esse acervo que será ofertado aos alunos.

2 A tradição oral no Brasil

A tradição literária oral é muito antiga e, embora ainda seja pouco divulgada e valorizada em contextos acadêmicos e escolares, ela permanece viva em cada canto do país. Uma literatura de resistência e luta, que se renova, sobrevivendo numa sociedade grafocêntrica, a qual supervaloriza a literatura canônica e escrita, nos moldes da cultura ocidental. Conforme Bâ (2010), a tradição tem a ver com capacidade de manutenção no tempo, em diálogo com os mais diversos modos culturais, e mesmo com os considerados avanços tecnológicos. É esta tradição que caracteriza a literatura de cordel – poética da voz que se mantém no tempo, em diálogo com os variados modos culturais e tecnológicos, de maneira subversiva, pulsando voz e corpo.

A literatura oral brasileira corresponde à reunião de todas as manifestações cuja característica principal seja a persistência pela oralidade, mantida na tradição. Essa literatura é composta por elementos trazidos pelos indígenas, portugueses e africanos, elementos esses que hoje compõem a cultura brasileira.

A literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velha e tradicional, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo, nos terreiros da fazenda, nos pátios das igrejas, nas noites de “novena”, nas festas dos “padroeiros”, puturim, ajudas bebidas nos barracões amazônicos, espera da “missa do galo”; ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende letra e música, todas as gradações e mudanças do folguedo. (CASCUDO, 2006, p. 25-26).

Assim como todas as manifestações da literatura oral, o Cordel, literatura de folhetos, impresso de longa circulação com características rígidas e próprias, é uma das mais importantes

manifestações da cultura popular brasileira, sempre foi percebido como algo menor, feito por e para pessoas de baixa escolaridade, principalmente, as pertencentes ao meio rural. A poesia de cordel é uma arte que ganha vida através da verbalização. A sua magia está estritamente ligada à oralidade, uma vez que é a partir dela que o texto ganha vida, força, tom e movimento. É através da oratória e expressividade do poeta que essa literatura ganha cor.

Por muito tempo a literatura de folhetos do Nordeste, rebatizada como literatura de cordel pelos pesquisadores que enxergavam similaridades com a poesia *popular* de Portugal, de onde importaram o termo, foi tratada como literatura menor, subliteratura e, até mesmo, subproduto do folclore. (HAURÉLIO, 2013, p. 15).

Analisando a poesia de cordel distante dessa visão reducionista e dos estigmas que permeiam a literatura popular, é possível perceber o quão rica é essa poesia que tem como base um tripé, que vai muito além de uma característica, ele a define. Esse tripé é composto por oração, métrica e rima; é o uso rigoroso das regras que realmente definem e dão formato à Literatura de Cordel. A oração, para os poetas, é o que dá sentido ao texto, a rima imprime sonoridade e movimento, a métrica é o termo usado para contagem do número de sílabas poéticas. A estrofe básica do cordel é a sextilha e o verso, conhecido como pé, é preferencialmente formado por sete sílabas poéticas, ou redondilha maior. Se essa regra é violada, é chamado de “pé quebrado”. Com regras e padrões rígidos, a literatura de cordel contempla os mais variados temas, do drama ao jocoso, do histórico ao atual.

No Brasil, cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.17).

Por muito tempo invisível aos olhos dos acadêmicos e da escola, esse gênero textual era, até então, percebido como composição simplória, criada com a função exclusiva de entreter aqueles que estavam na roda, ouvindo as declamações. Acreditava-se que o cordel era uma expressão típica do Nordeste e desconhecida pelo mundo, uma manifestação livre, que não exigia conhecimento daqueles que o produziam.

O fato é que a poesia de cordel é atemporal e cheia de vida, é um texto dinâmico, movente, que continua acompanhando as mudanças e inovações ao longo do tempo, reinventando-se e dialogando com as mais diversas manifestações, incorporando alguns elementos novos e mantendo algumas características de origem, como a função social educativa, de ensinamento, aconselhamento, e não apenas entretenimento ou fruição. Possui uma linguagem de fácil acesso,

bem aceita pelo povo, é a matriz impressa da realidade. Literatura genuinamente nordestina e brasileira, com autoria própria, que não se espelha em nenhum modelo europeu.

3 Práticas de letramento literário na escola do campo

Quando a escola discute a situação do leitor, pouco se fala da leitura literária. Pensa-se no domínio da língua escrita, na leitura em sua função utilitária, aquela que possibilita cidadania e ascensão social ao sujeito. É papel da escola defender a prática leitora, possibilitar o contato com o texto literário e formar leitores competentes. Mas, ao pensar, na maioria das vezes, na leitura apenas como um processo de decodificação da escrita, que a escola põe a leitura literária em segundo plano, negando a experiência do literário aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino da literatura e o texto literário estão longe de ocupar um lugar de protagonismo nas salas de aula, acredita-se que a simples leitura das obras garantirá a formação do leitor literário. Muito se fala na formação do leitor, mas pouco se discute os caminhos para promoção do letramento literário. “O letramento literário é o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2019, p. 12).

É muito comum ver, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores trabalhando com afincos para criar um ambiente leitor nas escolas. Diversas ações são desenvolvidas para esse fim, narração de contos, roda de leitura, cantinho da leitura, ações como essas, fazem parte do cotidiano escolar. Chegando aos anos finais, ocorre certa escassez de propostas desse tipo, que visam causar encantamento e aproximar os alunos das práticas de leitura literária. Observa-se que as práticas de leitura e escrita promovidas, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas do campo, ainda privilegiam a literatura canônica, negando e elegendo saberes, numa relação hierárquica; distanciando-se da realidade dos estudantes e se tornando, cada vez, menos atrativas para estes. É perceptível a quase ausência de alegria e curiosidade por parte daqueles que deveriam ocupar um lugar de protagonismo no ambiente escolar.

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na vivência cotidiana. E a escola o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola os saberes escolares são um direito do

homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22).

A educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens, adultos e idosos que vivem no e também do campo. Essa política pública possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem longe da área urbana. É importante considerar que a educação do campo é voltada para um público específico, nesse sentido percebe-se a necessidade de uma visão diferenciada na curadoria dos textos literários apresentados a esses discentes, e no tratamento aplicado a didática durante as aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

O texto literário é um fenômeno comunicativo carregado de simbologias e interpretações. Que mensagem os professores do campo têm passado aos alunos quando os oferecem apenas textos que não dialogam com a sua realidade ou que, muitas vezes, só os depreciam, retratando-os de forma estereotipada com chapéu de palha na cabeça e um pedaço de capim na boca? É necessário que a educação fornecida nessas escolas leve em consideração a cultura, a identidade e as particularidades dos sujeitos que fazem parte da comunidade local, que toda prática escolar exalte, valorize e enriqueça ainda mais a cultura do campo, que ainda hoje é menosprezada e subjugada pela urbanidade. É preciso que o professor ofereça a esses sujeitos textos literários diversos, canônicos e não canônicos, que dialoguem com as questões culturais desses sujeitos, para que esses leitores em formação vejam sua realidade refletida e sintam-se motivados a conhecer outros mundos e experimentar o prazer estético, o conhecimento linguístico e de mundo que só o texto literário pode proporcionar.

A literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico, pois ela é constituída por um conjunto de sistemas, um polissistema, que compreende várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes saberes. (COSSON, 2019, pág. 47).

Quando o discente se enxerga no texto lido há um envolvimento maior, a seleção dos gêneros textuais e temas trabalhados nas escolas do campo devem considerar a questão cultural, proporcionando o envolvimento, a construção identitária de forma positiva e valorativa e a motivação desses sujeitos durante as práticas de leitura e escrita, pois é notório o envolvimento dos alunos durante as práticas de leitura e escrita nas quais são trabalhados textos que envolvem seu universo.

No ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas

também com a sociedade de onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva. (COSSON, 2019, p. 27).

É visível o prazer provocado pela literatura de cordel nesses discentes, pois a cultura do campo, principalmente, está arraigada a poesia popular, à tradição oral; portanto não é a literatura popular que depende da escola, é a escola que depende da literatura popular para enriquecer o aprendizado e alcançar a todos. “A literatura de cordel ou de folhetos deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamental e médio, levando em conta as especificidades desse tipo de texto.” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 11) Se há prazer, há entrega, e estes são dois fatores preponderantes para que haja aprendizagem e êxito em qualquer ação ou proposição; portanto sendo a motivação o princípio básico para haver aprendizagem, o trabalho com a literatura oral deve estar presente nas aulas de Língua Portuguesa das escolas do campo.

Conclusão

Nos últimos anos, a literatura oral vem ganhando notoriedade no campo acadêmico. A poesia de cordel saiu do meio rural e começou a ocupar espaços na urbanidade, mas nem sempre foi assim, muitas vezes relegada, estigmatizada e reduzida ao folclore de um determinado local ou, até mesmo, percebida como cultura de baixo nível e negada enquanto literatura. Seu uso em sala de aula vem sendo discutido por diversos autores, apontando-a como excelente ferramenta para promoção do letramento literário, principalmente, nas escolas do campo, uma vez que há uma identificação maior entre os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem; contudo, é perceptível que essas discussões estão muito longe de se efetivar, tornando-se realidade.

A literatura de cordel passou a ocupar um lugar nos livros didáticos, mas está muito longe de ser uma protagonista em sala de aula. É notória que ainda há uma grande resistência por parte de muitos docentes em abordar gêneros textuais desse universo na sala de aula, mormente, nas aulas de Língua Portuguesa que ainda são baseadas no ensino das normas gramaticais. Com os avanços das pesquisas em torno das práticas de letramento literário foi possível perceber a grande necessidade de despertar o envolvimento e o prazer para que haja motivação e aprendizado no ambiente escolar, principalmente, entre os alunos do campo.

É necessário trazer os gêneros orais para sala de aula e para outros espaços que foram negados em detrimento da literatura canônica, pois é preciso valorizar a riqueza que existe na

oralidade e levar outros repertórios para a escola. Isso se faz dando espaço para a diversidade textual tornando a leitura um ato democrático. Visando dar espaço a diversidade textual em sala de aula e uma educação emancipatória, valorizando a cultura e os interesses dos alunos, é que o trabalho com a literatura de cordel mostra-se como uma excelente ferramenta para promoção do letramento literário, uma vez que o encantamento promovido pela literatura em folheto pode estimular outras leituras e formar um leitor consciente. Nesse sentido, o trabalho com a literatura de cordel nos anos finais do Ensino Fundamental, surge como importante mecanismo de incentivo às práticas de leitura e escrita nas escolas do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BÂ, Amadou Hampaté, A. *Tradição Viva In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 8, p. 167. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>> acessado em: 04 de agosto de 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara, *Literatura Oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2006

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Leitura e produção de textos*. São Paulo: Blucher, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ªed. São Paulo; Contexto, 2019;

HALL, Stuart. *Pensando a diáspora: Reflexões sobre a Terra no exterior*. In:_____. *Dá diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003. P. 25-50.

HAURÉLIO, M. *Breve história da literatura de cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.

PINHEIRO, Hélder & LÚCIO, Ana Cristina M. *O cordel na sala de aula*. São Paulo: Duas Cidades. 2001.

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 25 - A LITERATURA
NA PARAÍBA: REFLEXÕES E ENSINO**



V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Subjetividades e narrativa de copertencimento na literatura de Jadna Alana: uma análise da obra *Riacho do Jerimum*

Ana Caroline Ferreira da Silva¹

Vitória Paloma Aguiar Alves²

Orientadora: Prof^a. Ma. Mylena de Lima Queiroz³

RESUMO

O presente trabalho busca analisar a obra de literatura fantástica intitulada *Riacho do Jerimum*, publicada em 2019 pela paraibana Jadna Alana, sob o viés da representatividade da cultura nordestina. A partir disso, a questão-problema que norteia esta pesquisa é: De que maneiras são contempladas as práticas discursivas representativas nas relações entre personagens na literatura contemporânea?. Tem-se, pois, por objetivo analisar como as formas de vida da sociedade paraibana são apresentadas na obra contemporânea de ficção, bem como identificar, através das marcas da fala e do comportamento dos personagens secundários, sua crucial importância na construção da representatividade cultural que se propaga na narrativa em questão. Discutir essa temática é relevante para que possamos mostrar que a literatura para além do eixo Rio-São Paulo tem papel fundamental na aproximação com o público leitor dos Brasis, além de mostrar que a narrativa fantástica pode ser agente de disseminação da voz de grupos que se encontram à margem na literatura. A metodologia baseia-se em pesquisa teórico-bibliográfica fundamentada em Justino (2015) e Ayala e Ayala (2002). Os resultados iniciais indicam que a carga cultural presente em *Riacho do Jerimum* nos permite observar a representatividade proposta através de uma narrativa cheia de personificações da cultura originária dos povos autóctones brasileiros, completamente ambientada no interior paraibano, com personagens ricos em hábitos e costumes da cultura popular, desde os moradores da vila às criaturas mágicas os quais, mesmo vivendo em uma realidade fantasiosa, apontam a potência das culturas nordestinas, contribuindo então para o reconhecimento da literatura dos muitos.

PALAVRAS-CHAVE: Riacho do Jerimum; Representatividade paraibana; Narrativa de copertencimento.

1 Introdução

A pluralidade de contextos literários no Brasil é, sem dúvida, gigante. São diversas as possibilidades narrativas e as abordagens de encaminhamento de leitura, cada uma composta de elementos próprios, subjetivos. Entretanto, essa pluralidade só pôde ser observada com cautela recentemente, pois, como afirma Dalcastagnè (2007), existe uma valorização a respeito das manifestações literárias de determinados grupos sociais. A literatura dos muitos ainda é então marginalizada, desconhecida pela maioria da população brasileira, que tem mais acesso àquilo que vem da elite. Felizmente, o fator representativo vem ganhando mais espaço na literatura contemporânea, que se mostra mais propícia ao encontro com a alteridade, em narrativas

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) / carolynyna70@gmail.com

² Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa na Unidade Acadêmica de Letras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) / vitoriapalomaaal@gmail.com

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB) /myi@hotmail.com.br

construídas e ambientadas nos mais variados contextos, que partilham da história do Brasil.

Nosso intuito não é colocar a arte literária como pretexto de visibilidade para determinada temática, mas mostrar como, em seus mais variados domínios, ela pode estar intrinsecamente relacionada aos aspectos representativos, que buscam a presença efetiva de todas as vivências no meio literário, visto que o mesmo pode ser entendido como uma das mais ricas fontes de registro histórico e social, e oferece, para aqueles que decidem apreciá-la, novas e diferentes visões de mundo. Sendo assim, é de grande importância que a literatura contemple as temáticas do cotidiano de todas as regiões do país.

A partir dessas reflexões, buscamos pensar na questão-problema que norteia esta pesquisa: de que maneiras são contempladas as práticas discursivas representativas nas relações entre personagens na obra literária *Riacho do Jerimum*, e, a partir dela, objetivamos analisar, por meio dos princípios da literatura de multidão conceituados por Justino (2015), as formas de vida culturalmente nordestinas apreciadas em *Riacho do Jerimum*, obra contemporânea de ficção da autora Jadna Alana (2019), bem como identificar a potência paraibana que os personagens secundários apresentam na narrativa, para mostrar que eles possuem grande importância no desenvolvimento da história, além de carregarem um peso representativo observado, também, de maneira extralinguística, ou seja, fora da obra, a partir das relações únicas que cada leitor constrói durante o ato da leitura, de acordo com suas próprias experiências de vida.

Neste viés, Justino (2015) afirma que os Estudos Culturais têm sido propulsores a um olhar atento para o âmbito literário do presente, horizontalizado. Na iminência de uma literatura que se encontra em um local de alteridade, as culturas populares são fontes para a construção de práticas sociocomunicativas de resistências em obras contemporâneas. Em *Riacho do Jerimum*, essa manifestação cultural está posta em toda a construção da obra, que abraça as formas de vida locais. Diante deste cenário, nossa pesquisa faz uso dos estudos de Marcos Ayala e Maria Ignez Novais Ayala (2002), que contemplam a cultura popular, para fundamentar os aspectos socioculturais na análise da narrativa de Jadna Alana. Propomo-nos, ainda, a pensá-la além da visão estereotipada da região.

Para discutirmos a respeito dessa temática, dividimos o trabalho em 4 partes, além desta introdução. Na primeira, refletimos acerca da influência que a literatura encontra a partir da cultura popular; na segunda, acerca da representatividade na obra *Riacho do Jerimum*; na terceira, discorreremos sobre a potência paraibana que os personagens da referida obra demonstram; e, por fim, estão as considerações finais, em que expomos os resultados da pesquisa. Para tal, a metodologia utilizada é de caráter teórico-bibliográfico.

2 A cultura popular e sua influência na literatura

Ao iniciarmos qualquer discussão que envolva a cultura popular, deparamo-nos com o problema conceitual que o termo evoca; de ampla utilização, cujos fins e contextos são dos mais diversos, envoltos em juízos de valor, idealizações, homogeneizações e disputas teóricas e políticas, o termo tem sido debatido e reinterpretado ao longo do tempo, pois as práticas culturais se modificam mediante o contexto no qual estão inseridas.

Para Ayala e Ayala (2002, p. 51), “A cultura popular é entendida como produção historicamente determinada, elaborada e consumida, pelos grupos subalternos de uma sociedade capitalista, que se caracteriza pela exploração econômica e pela distribuição desigual do trabalho, da riqueza e do poder”. Ou seja, a cultura popular, muitas vezes, tanto propaga os pontos de vista e interesses dos grupos menos favorecidos, numa perspectiva de crítica à dominação, mais ou menos consciente, quanto internaliza os pontos de vista e interesses das classes dominantes, legitimando a desigualdade existente.

A literatura, como afirma Castro (2011), é uma espécie de interseção entre o mundo e a sociedade. Sendo assim, a *maneira* como as formas de vida, tanto de resistência quanto de dominação da sociedade paraibana, é apresentada na obra *Riacho do Jerimum*, fazem-nos perceber que a literatura consegue revelar aspectos por vezes velados de uma realidade histórica. Além disso, os silêncios da narrativa brasileira contemporânea, como afirma Justino (2015), quando conseguimos percebê-los, são reveladores do que há de mais injusto e opressivo em nossa estrutura social, e o não dito torna-se o porta voz da importância dos muitos.

3 A cultura popular e a literatura de multidão como forma de resistência em *Riacho do Jerimum*

No Brasil, são poucas as narrativas que se dispõem a retratar as realidades dos grupos que se encontram à margem da sociedade, fazendo com que a literatura nacional seja composta, principalmente, apenas do que vem das grandes cidades brasileiras, como o eixo Rio-São Paulo. Considerando, também, o alto custo na aquisição de materiais literários no período atual, embora a elitização da leitura seja combatida por movimentos sociais e coletivos, ela ganha força por interesses como a declaração divulgada pelo site de notícias G1 em agosto de 2020, acerca da taxa de livros, proposta pelo atual Ministro da Economia Paulo Guedes. Somando tudo isso, temos então um resultado de luta e resistência para aqueles que, mesmo assim, se detêm a escrever sobre os outros, aqueles que fazem parte das minorias.

Frequentemente contemplando a presença de minorias em suas obras, desde a criação de personagens até as escolhas linguísticas durante a escrita, a paraibana Jadna Alana, formada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), possui 5 livros publicados, e, além de escritora, é coordenadora editorial. Boa parte de seu trabalho gira em torno do gênero fantástico, em um grande leque de abordagens narrativas, dentre elas, aquela que se encontra no paradigma do regionalismo, como é o caso de *Riacho do Jerimum*, obra analisada nesta pesquisa.

Riacho do Jerimum apresenta a história de Caíque, rapaz quieto e curioso que vive com a mãe e a irmã em um vilarejo chamado Riacho do Jerimum, que se encontra no interior da Paraíba. Por ser uma pessoa reservada, Caíque não tem muitos amigos e sua companhia preferida é seu Vicente, senhor de idade avançada que compartilha histórias das mais variadas possíveis. Uma dessas histórias, porém, prende a atenção do rapaz: uma lenda sobre as deusas da chuva, Amanaci, e da seca, Tifana, que vivem em constante luta ali mesmo, no seu amado interior do sertão. Ao decorrer da história, o protagonista descobre que as deusas são reais e apresentam uma grande ameaça, que está mais perto do que ele imagina. Além das deusas, existem diversos seres mágicos na narrativa, dentre esses o povo *calahyno*, pequenas criaturas que moram nos jerimums e fazem o possível para cuidar da natureza. No desenrolar da trama, Caíque tem bastante contato com esses seres, e a troca de experiências é de grande valor na história.

Em sua obra, a autora Jadna Alana (2019) atribui singularidades bastante entrelaçadas à cultura popular nordestina aos seus personagens, trazendo uma realidade literária que é, socialmente, colocada à margem. A escrita do outro, ou seja, do que está fora do que é visto na literatura de elite, vai diretamente ao encontro do conceito de literatura de multidão, postulado por Justino:

São narrativas de muitos, em estado de copertencimento. Os muitos são tanto do lugar, partilham uma vizinhança próxima e os problemas comuns de toda proximidade, quanto operam no cotidiano com diversos alhures, econômicos, culturais, linguísticos, tecnológicos, literários. Mas não deixam de estar atados aos lugares e às suas demarcações na ordem urbana e social. A “partilha” desigual dos espaços da cidade funciona como uma espécie de memória do presente, memória de curto prazo? Que, de acordo com a situação, reforça, reconfigura, reinventa identidades e pertencimentos estratégicos (JUSTINO, 2015, p. 132, grifo do autor).

Podemos dizer que *Riacho do Jerimum* apresenta uma narrativa de copertencimento, pois tanto o povo do vilarejo quanto as criaturas mágicas apresentam desde falares, crenças, tradições a ações as quais, mesmo entre seres humanos e seres mágicos, se encontram em estado de

partilha, com um grande problema em comum: a seca. É a falta de chuvas que amarra a trama e une a vivência dos personagens, mesmo que a partir de perspectivas diferentes.

Como colocado anteriormente, definir cultura popular não é algo simples, porque é necessário estabelecermos uma relação entre a palavra e o contexto no qual ela está inserida. Diante disso, de maneira geral, podemos dizer que a cultura popular é, de acordo com Vannucchi,

O conjunto de conhecimentos e práticas vivenciadas pelo povo, embora possam ser vividos e instrumentalizados pelas elites. Pense-se no candomblé, no carnaval, na feijoada, nos usos folclóricos, no jogo do bicho e na capoeira. [...] Cultura popular simplesmente [é] o que é espontâneo, livre de cânones e de leis, tais como danças, crenças, ditos tradicionais. [...] Tudo que acontece no país por tradição e que merece ser mantido e preservado imutável. [...] Tudo que é saber do povo, de produção anônima ou coletiva (VANNUCCHI, 1999, p. 98).

Assim sendo, *Riacho do Jerimum* possui uma carga cultural que nos permite observar a representatividade proposta através de uma narrativa cheia de personificações da cultura originária dos povos autóctones brasileiros, completamente ambientada no interior da Paraíba, com passagens que deixam a visão geográfica sempre bem estabelecida: “[...] Quando desviou de um xique-xique coberto de espinhos, um vegetal bastante comum no Nordeste” (ALANA, 2019, p. 208). Isto é, para além de “cânones gerais”.

De acordo com Debus, “A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são os seus” (DEBUS, 2017, p. 29); desse modo, o leitor experiencia um viver distante do seu, pois o texto literário permite que o leitor partilhe desses valores por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo sociocomunicativo, como é possível perceber na obra: “[...] Já era véspera de São João [...] As bandeiras coloridas balançavam com o vento, as crianças brincavam de amarelinha enquanto os homens pegavam lenha para acender a fogueira mais tarde.” (ALANA, 2019, p. 73).

Analisado por meio da literatura de multidão, *Riacho do Jerimum* possibilita ao leitor que não está inserido no âmbito da cultura popular nordestina o conhecimento e a experiência de poder vivenciar os valores sociais, culturais, históricos dos comuns: “Juntos eles tomaram café da manhã e, para a surpresa do jovem, havia um banquete. Tinha bolo de milho, o preferido de Caíque, suco de manga, tapioca com manteiga, pé de moleque e uma deliciosa canjica. Seu Vicente também foi convidado para comer com eles” (ALANA, 2019, p. 93). De forma ampla, podemos dizer que as formas de vida nordestinas são então demonstradas, com um enfoque no contexto paraibano, possibilitando a interseção entre mundos e sociedades.

4 A potência representativa fora do protagonismo

Em *Riacho do Jerimum*, os protagonistas apresentam seus conflitos e se constroem como os heróis, tendo desta forma o papel de maior destaque na narrativa. Porém, assim como os personagens principais, os secundários têm papel fundamental na construção da trama. Desse modo, por meio de aparições, mesmo que para viver momentos tidos como breves, as participações do personagem seu Vicente são essenciais e transmitem a potência e o copertencimento na trama, como indica o seguinte trecho:

Logo consegui atravessar um cercado de arame construído pelo seu Vicente, um senhor de cabelos grisalhos que morava em um canto mais afastado da pequena vila. Caíque gostava de visitá-lo, era a única pessoa com a qual o jovem conversava. O jovem desde muito novo, gostava de conversar com pessoas sábias (ALANA, 2019, p. 18).

O contato entre os personagens também aponta para a diferença entre eles, significativa para uma partilha de novas perspectivas de mundo para o rapaz. Apesar do protagonismo estar em Caíque, é principalmente a partir de seu Vicente que a potência oralizante é observada, pois é partindo das suas narrativas que são apresentados os costumes, falares e atitudes populares:

Caíque observou a sua fisionomia. Seu rosto enrugado repleto de pregas evidenciava uma vida sofrida. Seu Vicente costumava sempre andar com um chapéu surrado, suas vestes eram sempre desgastadas e desbotadas. Ele usava um par de chinelos velho de amarras toradas várias vezes e reparadas com pregos. [...] Enquanto falava, o olhar de seu Vicente parecia cada vez mais distante. Caíque franziu a testa, confuso. Por mais que achasse que o velho amigo viajasse muito nas ideias, ele nunca errava quando tinha um pressentimento (ALANA, 2019, p. 32).

A autora traz então uma realidade literária em que esses personagens não se limitam ao secundarismo, pois o fio condutor da narrativa é, de certa forma, apresentado e trabalhado por seu Vicente: “Na noite em que a primeira guerra cessou, eu estava muito cansada, apesar de não ter lutado ao lado do meu povo. Ninguém além de seu Vicente me viu naquela noite” (ALANA, 2019, p. 311).

Para Justino (2015, p. 153), “O devir-Multidão é um devir de devires não-dominantes, que precisam posicionar o e posicionar-se no quadro do devir-Homem, o dos realismos, icônico e simbólico”. Isto é, importa-nos, na narrativa, não apenas o caminho de Caíque, mas o contato com seu Vicente, que gera nova centelha desse devir-Multidão. Por meio de uma literatura fantástica, a literariedade se constrói, principalmente, no que é rotineiro; é a carga de contatos entre os muitos que, acima de tudo, chama atenção na obra. Desse modo, encontramos a potência a partir dos personagens, em seus discursos corriqueiros e atitudes cotidianas, produzindo cultura.

Os personagens secundários produzem seus lugares comuns e suas formas de resistência. Justino (2015) afirma que existe a possibilidade de encontrarmos no resistente realismo da literatura de multidão o rastro de um outro invisível *irreal*. Assim, as culturas populares teriam sua gênese em grupos subalternos, construídas numa situação de dominação e de resistência, e é através dessa resistência que seu Vicente arquiteta seu lugar com voz ativa na narrativa.

A partir de seu Vicente, é possível observar a representatividade dessa singularidade e multiplicidade paraibana, visto que ao falar da cultura no meio literário, Justino (2015) aponta que falta à crítica literária um olhar mais atento para o que é realmente significativo nos estudos culturais. Para ele, a literatura é local que favorece à “virada culturalista”, pois, dentre outros motivos:

[...] é a capacidade intrínseca, constitutiva, da literatura na semiotização da alteridade, na encenação das vivências do homem comum produzindo cultura a toda hora. Como sugeriu certa vez Antonio Candido, na ausência de uma ciência do cotidiano, é a literatura que tem refletido, problematizado, aferido, exposto e anunciado os modos de vida em suas práticas diárias, com suas muitas relações intersubjetivas, com as estruturas do poder e as instituições sociais, as memórias, os projetos coletivos e pessoais, as tensões nos momentos de rupturas, as utopias societárias (JUSTINO, 2015, p. 163).

Desta forma, em suas muitas camadas, a literatura é, também, uma forma de projeção da cultura, que transmite ao leitor formas representativas de vidas, pensamentos, atitudes e afins. Em um cenário advindo do sertão, que como disse Guimarães Rosa (2019, p. 13), “está em toda a parte”, Jadna Alana possibilita aos seus personagens um enlace de realidades que fazem parte das multidões, desde aspectos geográficos a atitudinais, mesmo entre humanos: “Entretanto, havia uma coisa que o fazia se sentir melhor: ouvir as fábulas, lendas e aventuras que só o seu Vicente sabia narrar. -Conte-me uma daquelas histórias, meu amigo” (ALANA, 2019, p. 20), e seres mágicos: “Em um canto mais afastado da cantoria, seu Dorival narrava suas histórias de Trancoso. As crianças adoravam ouvi-lo. Era o único calahyno que conseguia reunir os pirralhos e deixá-los em silêncio, com exceção da chuva de perguntas que faziam” (ALANA, 2019, p. 119). É assim que a cultura é partilhada, de forma natural e simbólica, inclusive para aqueles que não conhecem essas práticas e ações intersubjetivas locais da alteridade.

Ainda segundo Justino (2015, p. 132): “O comum é o fundamento da partilha e o que o define é a cooperação, é o comum que torna a multidão cooperante, ele vincula, torna exterior e coletiva a vida, com suas muitas singularidades e produção de subjetividade”. Sendo assim, determinadas experiências ganham uma potência maior quando vividas coletivamente.

Seu Vicente representa a multidão que se encontra e interage na pluralidade literária, o que contribui para que haja a presença de uma literatura de pertencimento. Enquanto seres subjetivos, nossas particularidades se constroem com o contato com os demais, num dever coletivo; é por isso que os personagens da trama, que são ricos em singularidades, tanto demonstram suas características enquanto elemento de uma sociedade, ou seja, componentes de um lugar comunitário; quanto apontam sua subjetividade humana, pois a primeira é fator que influencia diretamente na construção da segunda.

Dessa forma, *Riacho do Jerimum* faz uso de uma narrativa realista sem ter o objetivo de fazer uma representação do que é real, mas faz uso de determinados elementos como base para construir a representatividade da voz dos *muitos*. Essa construção é de um realismo semiótico e cultural quando propõe uma narrativa com elementos de comuns dentro de um mundo fantástico, que, para Justino,

Trata-se de um realismo vertiginoso, que não re-presenta, autentica uma função arcaica e faz regressar o “homem humano” ao elementar de um presente inalienável. É um realismo do déficit, semiótico, cultural, moral, que tenta imprimir no signo o mundo, a coisa, o ato, e atesta a falência da linguagem como metonímia da razoabilidade, da lei e da ordem (JUSTINO, 2015, p. 154).

E, assim, buscamos ler *Riacho do Jerimum*, considerando que as práticas discursivas vão além de um viés identitário geográfico, pois demonstram representatividades de uma potência dialógica e de resistência a partir das marcas linguísticas e extralinguísticas de muitos que sofrem, lutam e buscam, vulnerabilizados por um lugar de reconhecimento. Ademais, são discursos que pretendem, partindo da recusa a olhar para os estigmas, enxergar com outros olhos outros horizontes e, com base nisso, dar voz aos grupos marginalizados.

Conclusão

Sob a perspectiva de Justino (2015), podemos compreender que a literatura de multidão é, pois, constituída da diversidade do Outro e de suas implicâncias na narrativa; implicâncias essas que tomam a forma de potência desde o início, visto que a sua própria existência dentro da literatura é símbolo de resistência, de busca pela representatividade dos mais variados cenários que existem no país. Numa tentativa de ler a obra até mesmo à sua revelia, podemos considerar que *Riacho do Jerimum* faz parte dessa resistência.

Através da exposição de vários conceitos que estão prenhes ao termo *cultura popular*, tentamos apontar que as produções literárias como representantes das interseções entre mundo

e sociedade, por meio da tentativa de integrar as práticas culturais populares a um sistema cultural que se diz homogêneo, demonstram as entranhas de cunho político, social e econômico que atravessam as relações de poder intrínsecas à sociedade dividida em classes.

De forma envolvente, a narrativa propõe uma verdadeira aproximação com o público leitor, independentemente de sua identificação com a cultura popular presente na história. Tal fato contribui para que as escritas de resistência sejam cada vez mais apreciadas pelo público, conhecidas pelos mais variados contextos brasileiros.

Referências

ALANA, J. *Riacho do Jerimum*. Rio de Janeiro: Editora Coerência, 2019.

AYALA, M; AYALA, M. I. N. *Cultura Popular no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Ática, 2002.

CASTRO, LÉO. *Identidades imaginadas ou agualusa vs. Agostinho Neto: a falência do projeto original da identidade nacional angolana*. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em literatura) - Universidade de Brasília, Brasília.

DALCASTAGNÈ, R. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 4, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4110>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DEBUS, E. *A temática da cultura africana e afrobrasileira na literatura para crianças e jovens*. Florianópolis: NUP, 2017.

JUSTINO, L. *Literatura de multidão e intermedialidade: Ensaio sobre ler e escrever o presente*. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

MATOS, Thaís. *Taxação de livros: como proposta de reforma tributária pode encarecer obras*. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/08/11/taxacao-de-livros-como-proposta-de-reforma-tributaria-pode-encarecer-obras.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VANNUCCHI, A. *Cultura brasileira: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

“Teu rugido ecoa junto ao meu”: um diálogo entre Aline Cardoso e Anna Apolinário nos poemas “Lírio-da-lua-nova” e “Catalepsia”

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva (UFPB/PIBIC)¹

Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB/PROFLETRAS)

RESUMO

Em nossos estudos sobre a poesia de autoria feminina paraibana, constatamos, como elemento recorrente, uma forte interlocução com outras escritoras, tanto da tradição lírica do século XX quanto contemporâneas. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar a feitura desse diálogo nos poemas “Lírio-da-lua-nova” (2019), de Aline Cardoso, e “Catalepsia” (2016), de Anna Apolinário, poetisas que estabelecem contínuas parcerias na cena cultural da capital da Paraíba, a exemplo da curadoria do Sarau Selváticas, que promove a circulação e a visibilidade da literatura feita por mulheres. Elaborada em celebração aos laços poéticos e afetivos que as unem, nos dois poemas citados, a dedicatória, registrada após o título, se desdobra nos versos e vai delineando a poeta homenageada no corpo do poema, por meio de uma comunhão de características físicas e elementos estéticos da lírica delas. Em termos de resultados, essa comunhão aponta para um interesse e um conhecimento amplo da poesia da outra, como mostraremos em nossa análise. Em termos de fundamentação teórica, recorreremos aos estudos de Susana Scramim (2012), Moiza Almeida (2018) e outros(as) que se dedicam à poesia contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Anna Apolinário; Aline Cardoso; Poesia paraibana; Diálogos; Tradição lírica.

1 Introdução

A literatura paraibana de autoria feminina está em grande efervescência, especialmente no que se refere à poesia. Encontramos no estado uma vasta produção poética empreendida por mulheres e um cenário que é forjado, na maioria das vezes, pelas próprias poetisas, as quais, através do apoio das mídias digitais, promovem a circulação dos seus poemas em redes sociais, sites, *blogs*, entre outros espaços virtuais. Além disso, constatamos que, nos últimos cinco anos, essas poetisas vêm ampliando a realização de uma série de ações voltadas para o incentivo e a visibilidade da autoria feminina, a exemplo de clubes de leitura mensais, como o Leia Mulheres; de movimentos de escritoras, a exemplo do Mulherio das Letras, cujo primeiro encontro ocorreu na capital paraibana através da iniciativa da escritora Maria Valeria Rezende; saraus voltados para a visibilidade da poesia de autoria feminina, como o Sarau Selváticas, organizado pelas poetisas Aline Cardoso e Anna Apolinário; e o nascimento de editoras independentes interessadas, sobretudo, em publicar mulheres, como a Escaleras, que tem à frente a poeta Débora Gil Pantaleão, e a Triluna, encabeçada pela poeta Aline Cardoso; como também, as batalhas de poesia marginal, como o Slam das Minas Pb, que é um coletivo formado por mulheres, cis ou

¹ E-mail para contato: Isabelaribeirowork@gmail.com

trans, que se reúnem para se expressar artisticamente e declamar seus textos em espaços públicos².

Alguns dos nomes que fazem essa produção poética contemporânea (r)existir são: Débora Gil Pantaleão, Anna Apolinário, Aline Cardoso, Cris Estevão, Cielly Carmem, Natália Luna, Jennifer Trajano, Lua Lacerda, Bianca Rufino e outras, considerando-se, aqui, o nosso espaço de pesquisa: a capital paraibana. São poetisas que vão se destacando na produção, publicando frequentemente, participando de eventos e movimentos que contribuem para a visibilidade e a circulação dessa poesia. Entretanto, apesar da vasta produção e do forte ativismo cultural, ainda é pouco o número de estudos acerca dessa poesia, sendo ínfima a sua recepção crítica. A par disso, nos últimos dois anos, temos realizado estudos sobre a produção e a circulação da obra dessas autoras, a exemplo do plano de pesquisa, desenvolvido junto ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB), *Poetas de poetisas: investigando o diálogo entre a produção de mulheres na Paraíba e a tradição lírica feminina*, que, inclusive, deu origem a este trabalho. Nosso objetivo tem sido conhecer essas poetisas e sua produção, investigando como constroem um diálogo estreito com outros textos de mulheres, tanto da tradição de autoria feminina anterior, a exemplo de nomes canônicos como Virginia Woolf, Pagu, Clarice Lispector, Hilda Hilst, Ana Cristina Cesar, Sylvia Plath, bem como um diálogo com poetisas contemporâneas, especialmente as que atuam na Paraíba.

Na produção dessas poetisas, podemos observar, como apresenta Gabriela Kelly de Souza e Moama Marques (2018), temas voltados para uma constante interrogação/a(u)tuação do lugar do sujeito feminino; uma preocupação e reivindicação do fazer literário; a inscrição do corpo, com destaque para uma consciência do corpo erótico da palavra; uma “estética da fome”, seja do desejo, da poesia, do corpo (o seu e o/a do outro/a); e, por fim, a forte interlocução com outros textos de escritoras, tanto da tradição imediatamente anterior, quanto com suas contemporâneas. Entre estes, como dito, nos dedicamos a pesquisar o último, especialmente o diálogo que as contemporâneas realizam entre si. Ademais, compreendemos que essa repercussão textual se dá porque são poetisas que se leem, e essa leitura ecoa nos poemas, por meio de citações diretas, de dedicatórias, de dados biográficos e de uma aguda consciência dos elementos característicos da poesia umas das outras. Pensando nisso, este trabalho tem por intuito analisar como ocorre a construção desse diálogo em dois poemas de duas poetisas paraibanas, são elas: Aline Cardoso, e o poema *Lírio-da-lua-nova*, e Anna Apolinário, com o *Catalepsia*. O primeiro foi publicado em A

² Disponível em: <https://www.instagram.com/slamdaminaspb/> Acesso em: 30 set. 2021.

proporção áurea do caos (Editora Escaleras, 2019) e o segundo integra a obra *Zarabatana* (Editora Patuá, 2016).

2 Apresentando as poetas

A poeta Aline Cardoso nasceu em 1991, na capital João Pessoa. Além de poeta, é graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo especialização em Língua, Linguagem e Literatura e mestrado em Análise do Discurso, também pela UFPB. A autora, junto com Anna Apolinário, é uma das organizadoras do Sarau Selváticas. Além disso, em 2019, fundou a editora independente Triluna, que tem por principal interesse publicar obras de mulheres, principalmente mulheres negras. Cardoso é fundadora do Sagaz Zine – zine coletivo feminista, onde publica trabalhos poéticos e artes visuais, e autora de dois livros, são eles: *A proporção áurea do caos* (Escaleras, 2019) e *Harpia* (Triluna, 2020). Segundo Siqueira (2020), em uma resenha sobre o primeiro livro da poeta, “são sessenta e duas páginas de caos e coragem”. Suas impressões sobre a obra da autora são significativas:

Do que se revela visceral na poesia de Aline, destaco o erotismo. Uma sentença que arde na pele. Arranca o leitor do lugar comum. Ainda que no primeiro poema ela já descarte as miopias da banalidade. "Não busques abrigo/ nestas páginas. /tudo aqui é desterro /de voz e dor." Nada mais revelador do que é este livro. Uma poesia que reconhece os espasmos e os espantos. Respira como uma felina que tudo observa. Imóvel, atenta. Pronta para pegar a poesia que passa distraída, quase sumindo no ar. (SIQUEIRA, 2020)

Uma espécie de estética da fome, uma “fúria festiva da fome”, é já constatada no primeiro livro:

fome da palavra; fome do corpo do(a) outro(a) e do próprio corpo, num duplo de espelhos; fome de vida, que flerta com a experiência-limite da morte; fome que é marcada pelo uso recorrente da sibilante (conferir, por ex., *Sibila I*, *Sibila II* e *Verve*) e por feições alquímicas, mitológicas e ancestrais; fome que é a medida da *proporção áurea do caos*. (MARQUES, 2019, p.10)

E essa estética repercute com igual força na segunda obra, *Harpia* (Editora Triluna, 2020), como aponta a também poeta Nina Rizzi (2020) na orelha do livro: “essa Harpia voa em fúria com uma fome insaciável, quer abocanhar, comer, destruir e com poemas vomitar ao mundo os milênios de silêncios a que foram destinadas todas as corpas desviantes, deslizantes, monstros: escrevendo.” Uma rápida lida nos títulos escolhidos para os poemas nos ajuda a dimensionar marcas dessa estética, a exemplo de “fúria”, “fogo”, “fome”, “pulsão”, entre outros. Para Aline

Cardoso, a literatura e a vida que se estende rumo a ela, é “poesia, fúria, liberdade”, como dizem as palavras que encerram *Harpia*.

No que se refere à poeta Anna Apolinário, esta nasceu em 1986, na cidade de João Pessoa. Além de poeta, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e é uma das idealizadoras do Sarau Selváticas. A autora possui uma ampla produção literária, tendo escrito os livros *Solfejo de Eros* (CBBE, 2010), *Mistrais* (Edições Funesc, 2014), *Zarabatana* (Editora Patuá, 2016), *Magmáticas Medusas* (ARC Edições, 2018) e *A chave selvagem do sonho* (Editora Triluna, 2020); ela tem, ainda, poemas publicados em várias revistas literárias, tais como *Triplov*, *Mallarmagens*, *Germina Literatura*, *Samizdat*, e em antologias, como *Um girassol nos teus cabelos – Poemas para Marielle Franco* (Quintal Edições/Mulherio das Letras, 2018) e *Sob a pele da Língua: Breviário poético brasileiro* (ARC Edições, 2019).

A chamada, por nós, estética da fome, que identificamos na poética de Aline Cardoso, está presente em Anna Apolinário desde as suas primeiras obras. Em *Mistrais*, um dos livros vencedores do Prêmio Augusto dos Anjos – Edições FUNESC 2014, ela é sugerida já na epígrafe escolhida, por meio de versos da poeta inglesa Joyce Mansur, conhecida pela conotação erótica, sustentada pelo surrealismo, em sua poesia, e se manifesta como uma febre, uma brasa, flamas, fogo, incêndios e verbetes do mesmo campo semântico. Outros elementos recorrentemente expressos na poética de Anna também são constatados desde o início da sua produção, como vemos em uma resenha sobre *Solfejo de Eros* publicada no Correio das Artes:

Poesia cortante, laminosa, carregada de ode ao universo feminino, do qual emergem referências a deusas de mitologias variadas. Paralelo a isso, percebem-se alusões às deusas-pagãs da literatura: Sylvia Plath, Cecília Meireles, Emily Dickinson; todas estão lá, embaladas pelo estilo próprio, de sonoridade gutural e, ao mesmo tempo, melodiosa da escritora. (CARVALHO FILHO, 2016, p. 20)

Essa crítica de Carvalho Filho nos interessa porque mostra, em Anna, o que é central em nossos estudos sobre essas poetisas: o forte diálogo traçado com nomes que são referências importantes na tradição lírica feminina. Às citadas, acrescentamos outros, que aparecem espaçados e entranhados nos livros da poeta, a exemplo de Hilda Hilst e da já citada Joyce Mansur. O parágrafo final do prefácio de *Zarabatana*, escrito por Aline Cardoso, também diz muito do que estamos destacando aqui:

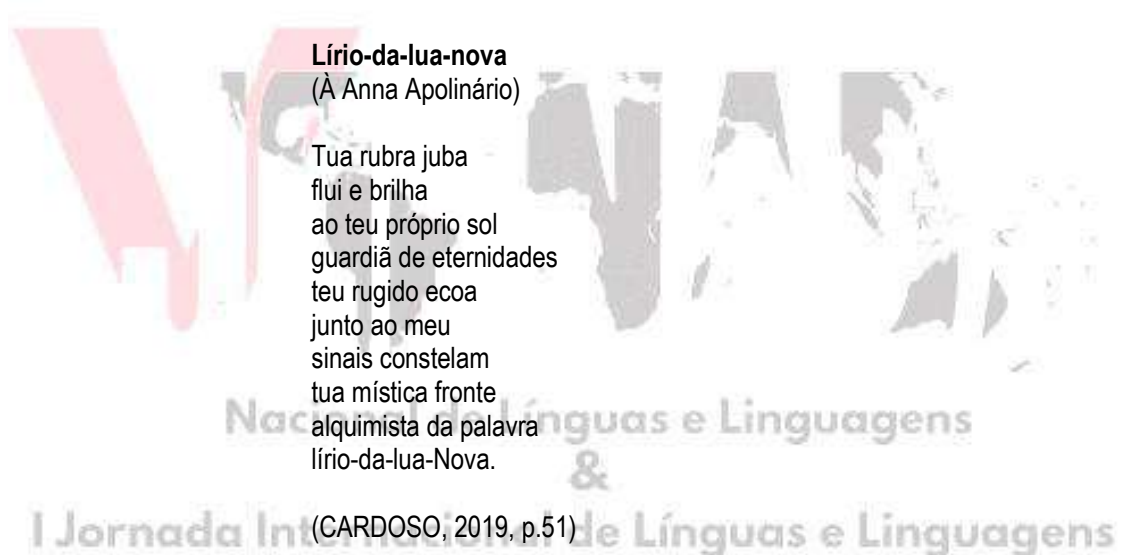
Desde *Mistrais* (FUNESC, 2014), a poeta anuncia firme em *Mantra*: “Serei sempre faca/ Que a poesia afia”; e assim, amadurece a sua literatura: emancipadora, cortante, calcada na resistência contra a misoginia, através da afirmação do poder feminino. “Palavra é arma branca” (“Guilhotina”); e, sem floreios, o potencial bélico-poético da poeta em *Zarabatana* reúne em guerrilha

as vozes femininas, desatando-as, para ecoarem alto dilacerando estigmas.
(CARDOSO, 2016, p. 9)

É com a citação acima, na qual destacamos esse entrecruzamento, essa “guerrilha de vozes femininas”, que passamos, a seguir, para a análise dos poemas selecionados.

3 “Teu rugido ecoa junto ao meu”

Nessa análise, apresentaremos os dois poemas que, além de tecerem um diálogo direto com a outra poeta, são também uma homenagem a esta, por meio de uma referência a características físicas, fatos da vida e elementos da poesia da contemporânea homenageada. Iniciaremos com o “Lírio-da-lua-nova”, da poeta Aline Cardoso, que está presente no livro *A proporção áurea do caos* (2019):



Contendo uma única estrofe e dez versos, podemos observar que o poema é dedicado à poeta paraibana Anna Apolinário, que, junto à Aline Cardoso, está à frente do Sarau Selváticas, iniciativa importante para a sedimentação da cena literária de autoria feminina na capital da Paraíba, como mencionamos anteriormente. É válido informar, além da parceria profissional, a ligação afetuosa que as duas possuem, que sai da cena literária e perpassa a poesia, refletida, no poema em análise, especialmente nos versos “teu rugido ecoa/junto ao meu” (v. 5-6).

Partindo do título, “Lírio-da-lua-nova”, vemos uma relação da flor com a lua, dois elementos bastante relacionados, simbolicamente, a uma ideia de feminino, sendo o lírio branco “um antigo e bastante difundido símbolo da luz; a par disso, na iconografia cristã, um símbolo da pureza, da inocência e da virgindade”. (LEXICON, 1997, p. 125). Nesse sentido, vislumbramos, mais do que uma sublimação, como aponta Lexicon (1997), uma subversão do seu sentido fálico, atribuído em razão da sua forma. No entanto, é o sentido antiquíssimo de realiza, bem como a sua

força erótica, relacionada à procriação (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012), que nos interessa aqui.

Citando Huysmans, na obra *La Cathédrale*, Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 554, grifo do autor) mostram que “*seu perfume é bem o contrário de um perfume casto; é uma mistura de mel e pimenta, alguma coisa de acre e adocicado, de fraco e forte; parece com a conserva afrodisíaca do Oriente e com os confeitos eróticos da Índia*”. Os autores lembram, ainda, das “correspondências baudelairianas desses perfumes: que cantam os arrebatamentos do espírito e dos sentidos” e que são, “antes, lunar e feminino”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012, p. 554). Além disso, a imagem do lírio é similar à imagem da lua nova, elemento dos ritmos biológicos, do tempo vivo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012, p. 561). “Por “minguar” e “crescer” e por suas influências sobre a Terra, principalmente sobre o organismo feminino, associa-se estreitamente à fertilidade feminina” (LEXICON, 1997, p. 128).

Correlacionando, pois, todas essas simbologias compartilhadas pelos dois elementos, lírio e lua, central de tal forma no poema que o emoldura, estando como título e como último verso, temos uma potencialização de sentidos relacionados à criação artística. A esta, serve a força vital, (pro)criadora, dessa espécie de irmandade na qual se firma a relação entre as duas poetas. E mesmo a “mística fronte” (v. 8) de Anna Apolinário é, na verdade, fonte de vida e arte, aqui considerando a aproximação sonora entre as duas palavras e o verso seguinte: “alquimista da palavra” (v. 9).

Voltando ao verso inicial do poema, encontramos outros sentidos que correspondem a essa força (pro)criadora e luminosa de uma espécie de realeza poética na qual a persona lírica insere a poeta. Nele, observamos que a cor “rubra”, ou vermelho, está direcionada à cor dos cabelos de Apolinário, e o termo “juba” se refere, também, ao cabelo de um leão, o que mostra que não se trata de qualquer cabelo, é um cabelo chamativo, abundante, que “flui e brilha”, que marca presença. O verso “guardiã de eternidades” (v. 4) podemos entender como referência a uma espécie de função da poeta, que, ao escrever, eterniza a poesia, por meio de um trabalho que preza pelo ritualístico e pela alquimia da palavra. Esses elementos são reconhecidos por aqueles que leem Anna Apolinário, a exemplo do professor e pesquisador Expedito Ferraz Júnior (2018, p. 103), que, no posfácio do livro *Zarabatana*, afirma: “[...] percorre o livro uma atmosfera ritualística, que envolve metáforas de alquimia e ritos, relacionadas por signos característicos desse imaginário simbólico: ervas, armas, pedras raras ou místicas, iniciações”.

Os elementos colhidos da poesia de Anna Apolinário são, para o sujeito lírico, parte do seu processo de escrita, irmandade anunciada, no verso que citamos mais acima: “teu rugido ecoa/junto ao meu” (v. 5-6), compreendendo, aqui, o rugido como uma voz lírica que atua no corpo

do poema e ecoa neste e deste para o mundo. Esse “rugido”, ao mesmo tempo de fêmea e animal, é um som profundo, alto e selvagem, que pode ser representado como o próprio ato da realização oral dos poemas, por tantas vezes feita conjuntamente. Um dado astrológico que também pode ser utilizado na análise do poema é a proximidade entre as duas por meio do signo em comum: elas são leoninas, o que condiz com os elementos relacionados à imagem da leoa: a juba vermelha e o rugido. Voltando-nos para alguns dos sentidos expressos no dicionário de Lexikon, anteriormente citado, verificamos que o leão é

um símbolo muito difundido quase sempre com significado solar ou estreitamente ligado à luz, devido, entre outras coisas, a sua força, a sua cor amarelo-dourada e à juba radiada que lhe envolve a cabeça. [...] Outras características de forte teor simbólico são, sobretudo, a coragem, a ferocidade e sua suposta sabedoria. (LEXICON, 1997, p.120-121).

Temos, no poema, portanto, diversos elementos que refletem a pessoa física e poética de Anna Apolinário, inserindo o corpo da poeta no corpo do poema, a fim de aclamá-la e aclamar a sua poesia. E essa aclamação, é importante considerar, não deixa de ser uma autoaclamação, ou uma autoafirmação, por todas as proximidades, físicas, astrológicas e estéticas, que unem as duas poetas.

Parte da relação de amizade e poeticidade entre as duas, Anna Apolinário também dedica um poema a Aline: o poema intitulado “Catalepsia”, que está na obra *Zarabatana* (2016). Vejamos:

Catalepsia

Para Aline Cardoso

felina sibila

caminha

indígena entre

demônios de Machado

olhos

aguilhoam o sonho

garganta afia

o canto dolorido-divino

mulheres parindo.

(APOLINÁRIO, 2016, p.35)

O título “Catalepsia” se refere a uma rigidez muscular que impede alguém de se movimentar, o que pode estar relacionado a uma ação provocada pelo sujeito feminino, a quem o poema é dedicado, visto que ela possui “olhos” que “aguilhoam”, causando um efeito paralisante no(a) outro(a). Ao mesmo tempo, essa espécie de paralisa é uma característica do próprio sujeito

lirico que aparece, na simbologia do leão, fazendo jus a uma particularidade destacada por Lexicon (1997, p. 121): “ele nunca fecha os olhos”.

Já no primeiro verso, apresentada como “felina”, vislumbramos, na poeta que agora recebe a homenagem, Aline Cardoso, características dos animais felinos encontradas no poema anterior, “Lírio-da-lua-nova”. Esse diálogo é amparado, como comentamos, no fato de as duas poetas serem do signo de leão, bem como, nos poemas das duas, haver imagens relacionadas à ancestralidade feminina e ao imaginário mítico feminino, com destaque para a força da (pro)criação da palavra. Não à toa o poema se encerra com os versos “mulheres parindo”. A própria descrição do sarau que as duas organizam, o Sarau Selváticas, é feita nesse sentido: “Na gênese da palavra, selvagem diz-se daquilo que não está domesticado, disciplinado. Mulheres, feras soltas, sangrando na selva urbana, alquimistas da palavra, soberanas senhoras de si, com a língua atijada queremos estalar o poema no corpo, feito fogo³.”

Ainda atentas ao primeiro verso, o termo sibila, que, antigamente, era atribuído às mulheres envolvidas com bruxaria, corresponde, na mitologia grega, às lendárias profetisas, cuja mais famosa, como nos lembra Chevalier e Gheerbrant (2012), foi Cassandra. De acordo com estes,

A sibila simboliza o ser humano elevado a uma condição transnatural, que lhe permite comunicar-se com o divino e transmitir as suas mensagens: é o possuído, o profeta, o eco dos oráculos, o instrumento da revelação. As sibilas foram até consideradas como *emanações da sabedoria divina*, tão velhas quanto o mundo e depositárias da revelação primitiva. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012, p. 832, grifo dos autores).

Essa relação profética com o divino por meio da palavra nós encontramos em destaque no poema, especialmente na segunda estrofe, quando é dito que a sua “garganta afia/o canto dolorido divino” (v. 7-8).

Nos versos “caminha/indígena entre/demônios de Machado” (v. 2-4), entendemos que o sujeito percorre um caminho, este que está entre os “demônios de Machado”, observando que “Machado” está com letra maiúscula, logo não se refere ao objeto, mas faz referência ao escritor Machado de Assis; portanto, é uma alusão à literatura, também presente no poema anterior, e a mais um elemento da ancestralidade feminina, dessa vez ancorado nos povos originárias deste país.

Ampliando os sentidos de “Machado”, ao fazer uma relação com as sibilas enquanto bruxas, é importante lembrar o epíteto pelo qual o escritor ficou conhecido: o Bruxo do Cosme

³ Descrição retirada do vídeo “Programação virtual 2021: Sarau Selváticas”, encontrado na plataforma do Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/tYZUIHqj3g>. Acesso em 02 jun. 2021.

Velho. Carlos Drummond, inclusive, na obra *A vida passada a limpo*, presta uma homenagem fazendo uma referência a esse epíteto no poema “A um bruxo, com amor” (ANDRADE, 2015, p. 311-313). Em ambos, Machado de Assis e Aline Cardoso, a perspectiva da bruxaria endossa a força criativa literária.

Ainda no que diz respeito à referência a Machado, os versos seguintes, “olhos/aguilhoam o sonho” (v. 5-6), comungam com personagens femininas famosas do escritor, marcadas pela subversão do/no olhar, a exemplo de Capitu, do romance *Dom Casmurro*. Se esta tem os “olhos de ressaca”, Aline tem olhos que aguilhoam, expressando a ideia poderosa de estimular/induzir o “sonho”, ou, ainda, de ferroar, picar; nos próximos versos, atentos a outros sentidos, que não o da visão e o do tato dos versos anteriores, “a garganta afia/ o canto dolorido-divino” (v. 7-8); assim, entendemos que a garganta felina da poeta canta o sofrimento, que é “divino”. E o desdobramento desse “dolorido-divino” se dá no último verso: “mulheres parindo”. Neste, além da referência à maternidade, já que Aline Cardoso e Anna Apolinário são mães, a ação de parir também se refere ao parto da palavra, ao parto do poema, exercício que também as une.

Nos dois poemas, compreendemos que o sujeito lírico feminino é íntimo daquela a quem dedica o poema, visto que está “junto” à outra, irmanada pela vida e pela poesia, conhecedora do seu “sonho” e se identificado, também, a partir da natureza leonina, feroz, selvagem, felina da outra. De acordo com Susana Scramim (2016), uma das marcas da escrita de autoria feminina é esse reconhecimento, que implicaria na “prática do espelho”, que é a “condição de conseguir ver-se no outro”. E, ainda segundo a mesma pesquisadora, ecoando no que comentamos em outro momento deste texto, “poder dizer “de novo” a dor e com isso “ouvir” o sofrimento de cada um” (SCRAMIM, 2012, p. 122), compreendemos que há essa identificação mútua entre a voz poética e a sua homenageada.

Considerações finais

Com base na análise acima, podemos constatar que os poemas apresentam um forte diálogo entre poetisas contemporâneas. E, como dito anteriormente, esse diálogo é, também, fruto da ligação que essas poetisas mantêm uma com a outra, seja por intermédio da leitura, visto que são mulheres que se leem e estão, a todo momento, falando sobre a importância desse círculo de leitura/poetisas leitoras e a sua divulgação cultural, ou pela união que não só acontece nas ações voltadas para a circulação de suas poesias, mas também na amizade felina que as une poeticamente.

Outrossim, de acordo com Moiza F. Almeida, encontramos na “poesia escrita por mulheres e o eu lírico, notadamente feminino, como um sujeito epistemológico que escreve em versos suas impressões da vida em sociedade e ao mesmo tempo revela marcas de sua inscrição” (2012, p.17), fazendo emergir uma realidade apoiada na condição da mulher. Nas dedicatórias poéticas não é diferente, visto que são mulheres que se apoiam e se reconhecem nos seus ofícios, principalmente o do verso/da escrita. Essa prática de se reconhecer remete, novamente, à “prática do espelho” (SCRAMIM, 2016), que seria a possibilidade de se ver na outra, de compreender a outra por se enxergar nela.

Por meio da análise realizada, pudemos observar que há uma inscrição física e biográfica da poeta no corpo do poema e que o sujeito lírico delinea esse corpo-poeta de forma íntima, mostrando não só admiração, mas uma identificação pessoal. No mais, essa composição é (trans)formada através de uma costura dos elementos da poeta homenageada, que também são semelhantes à persona do sujeito lírico, a exemplo da sua natureza poética, do ofício docente, da maternidade, do signo, entre outros. Além disso, é válido destacar que esse diálogo é um elemento que tem se mostrado bastante recorrente na poesia de autoria feminina paraibana, principalmente na produção dos últimos cinco anos, quando aparecem, de maneira mais sistemática, no estado, ações voltadas para a sua visibilidade.

Referências

ALMEIDA, Moíza Fernandes. *Das teorias à experiência: alteração nas vozes do feminino em poetisas contemporâneas*. Tese (Doutorado em Letras) –Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 23 livros de poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

APOLINÁRIO, Anna. *Mistrais*. João Pessoa: Funesc, 2014.

APOLINÁRIO, Anna. *Zarabatana*. João Pessoa: Patuá, 2016.

CAMPOS JUNIOR, José de Sousa. *A sombra da gameleira: literatura contemporânea e os rumos da produção feminina na Paraíba*. Campina Grande: Editora Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

CARDOSO, Aline. *A proporção áurea do caos*. João Pessoa, Escaleras, 2019.

CARDOSO, Aline. A mística bélico-poética em Zarabatana. In: APOLINÁRIO, Anna. *Zarabatana*. João Pessoa: Patuá, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 26ª ed. Tradução Vera Costa e Silva [et al]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

FERRAZ JÚNIOR, Expedito. Cores fortes sobre contornos vagos: notas sobre Zarabatana, de Anna Apolinário. In: APOLINÁRIO, Anna. *Zarabatana*. João Pessoa: Patuá, 2016.

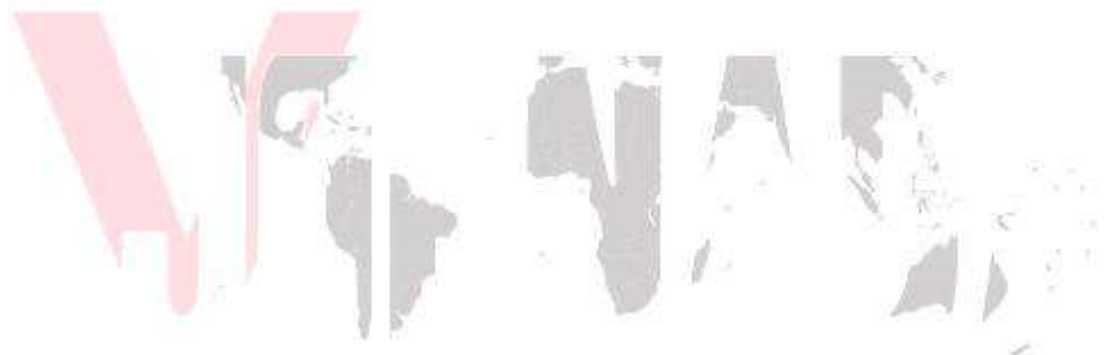
LEXICON, Herder. *Dicionário de símbolos*. 10ª ed. Tradução Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1997.

MARQUES, Moama. A fúria festiva da fome. In: CARDOSO, Aline. *A proporção áurea do caos*. João Pessoa, Escaleras, 2019.

SIQUEIRA, Lau. Filosofree: Aline Cardoso na pele e na coragem. *Mallarséries*, v. 9, n. 2, 2 jun. 2020. Disponível em: <http://www.mallarmargens.com/2020/06/mallarmargens-filosofree-aline-cardoso.html>. Acesso em: 1 jul. 2021

SCRAMIM, Susana. *A poesia mulher*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-poesia-mulher/>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

SOUZA, Gabriela; MARQUES, Moama. Para além da ausência da crítica: a poesia contemporânea de autoria feminina na capital da Paraíba. In: MEDEIROS, Isac Almeida de; BRAGA, Claudia de Figueiredo; BRBOSA, Rogério Oliveira (org.). *Série Iniciados: trabalhos premiados no XXVI Encontro de Iniciação Científica da UFPB*, vol. 24, 2018-2019. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



O tom erótico de Débora Gil Pantaleão em *Vão remédio para tanta mágoa*

Paloma do Nascimento Oliveira¹

RESUMO

Em 2018 a paraibana Débora Gil Pantaleão lança seu segundo livro de poesias sob o título *Vão remédio para tanta mágoa*. Visível produto de inquietação e hábil trabalho com a linguagem, a poetisa divide a obra em duas partes, sendo a primeira marcada pelo percurso de um tempo presente e a segunda, como afirma Marques (2018), por cenas que brotam do cotidiano e de relações de prazer compartilhadas em tempos passados. O erotismo transpassa e transmuta os versos desses poemas e, pensando nisso, este artigo se propõe a dialogar com a temática e levantar questões reflexivas sobre a produção da escritora paraibana. Para auxiliar no percurso metodológico alguns nomes foram trazidos para discussão, são eles: Bataille (2014), Giddens (1993), Louro (2021) e Romero (2012). Pretende-se, portanto, com este trabalho, além de apontar a qualidade dos escritos de Pantaleão, visibilizar o crescente aumento do estudo de produções de escritores paraibanos contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; Mulher; Erotismo; Literatura Paraibana.

1 Introdução

Uma mulher sentada no chão, desnuda, com um copo de café numa mão e um cigarro na outra, dentro de um universo vermelho: eis a ilustração da capa de “*Vão remédio para tanta mágoa*”, feita por Wanessa Dedoverde. Um livro que diz muito sobre os poemas que serão encontrados pelo título, pela capa. Assim começa o passeio pelos versos de Débora Gil Pantaleão, pois antes mesmo de ler o escritor experimenta, num primeiro impacto de livro fechado, a intensidade que virá em seu conteúdo.

Dividido em duas partes, o livro é composto por 24 poemas, sendo 12 na “Parte I – Há algum tempo, quando me surgia o desejo” e 12 na “Parte II – Quem te compreende, te escraviza um pouco”. Na parte I “Sweetie”, poema de abertura, convida em tom irônico a leitora e o leitor a refletirem acerca da doçura e da amargura de viver: um equilíbrio necessário ao entendimento da vida. Numa espécie de haikai-desabafo, o eu lírico explica que a vida não é colorida tal qual a inexperiência possa ilusionar (docinho), mas é rapariga e, apesar da conotação que o nome tem socialmente, merece respeito. O livro segue com poemas que tocam o corpo, sobretudo o da mulher e chama atenção pela temática erótica em várias camadas.

Pensando nisso, o objetivo desse trabalho é analisar alguns poemas da obra, observando de que modo algumas particularidades compõem o estilo da autora e a forma como ela aborda o erotismo em seus versos. Para entender os poemas, além de tomar como base estudos da teoria

¹ Doutora em Letras, SEECT - PB, palomaoliveira03@gmail.com

poética, lançou-se mão de alguns teóricos que contribuem para o entendimento do poético e do erótico, a exemplo de Bataille (2014) que diz ser o erotismo um dos aspectos da vida interior do homem e que este vive em busca incessante pela interioridade do desejo.

A poesia de Pantaleão transpira o erotismo e nos remete a um universo único, feminino, suave em algumas descrições e forte no impacto imagético. Desse modo, esperamos alcançar uma leitura satisfatória a partir desse eu lírico singular que envolve a pluralidade das sensações eróticas.

2 O (homo)erótico

Pensar o erótico não deixa de ser um passeio pelas linhas do tabu, ainda mais se o tema desafia a heteronormatividade. O livro de Pantaleão tem essa marca: um erotismo de mulher para mulher, entre mulheres. Um dos fatores que mais foi levado em conta para a análise dos poemas é esta marca, pois a literatura está repleta de homens escrevendo sobre mulheres e dando a voz que lhes convêm em seus versos e parágrafos. É importante para nós sabermos que apesar de sermos tratadas “[...] com uma totalidade feminina diante do olhar masculino, as mulheres são múltiplas e muitas, em distinções que só podem ser vistas, notadas e estabelecidas a partir de um discurso feito por sua própria voz” (ROMERO, 2012, p. 103). Esse é o mote que nos norteia em nossa leitura.

A autora supracitada lembra em seu texto que o domínio masculino na literatura impedia às mulheres o acesso ao discurso, à livre expressão, e muito do que lemos naquela que se designa literatura clássica compõe um grande vazio no sentido da construção da identidade da mulher. “Ser mulher implica uma linguagem de mulher, e tal linguagem não existe sem expressões que a fortaleça” (ROMERO, 2012, p. 104). Sem expressões que as fortaleça, adicionamos. Mulheres, em suas pluralidades, merecem ser retratadas e autorretratadas nos escritos literários. Nós merecemos essa via de acesso que abre portas e pernas para o leitor que pretende se envolver em nosso mundo. E assim Pantaleão o faz, insere o corpo e os desejos em seus versos, dando voz à sexualidade por tanto silenciada: das mulheres lésbicas.

De acordo com Louro (2021), todos os que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade misturam e emaranham os sinais que caracterizam cada um dos territórios que habitam, sendo sinalizados como sujeitos diferentes e desviantes. “Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades.” (LOURO,

2021, p. 80). A autora lembra que esses sujeitos sofrem punições e podem ser alvos de correção, experimentando em muitas situações desprezo e subordinação apenas por ser quem são. O “normal” foi imposto contra qualquer comportamento que fuja da heteronormatividade, isto é, escapar às regras é transgredir de modo perturbador a ordem.

Dessa transgressão social vem o sexo e o amor que se origina do contato, das experiências sensoriais. Beauvoir (2009, p. 535) explica que “Entre mulheres, o amor é contemplação: as carícias são menos destinadas a se apropriar do outro do que recriar-se lentamente através dele [...]”. A experiência erótica entre mulheres tem suas particularidades, o autoconhecimento proporciona uma troca diferenciada daquela ocorrida entre homem e mulher. Romero (2012) salienta que a conjunção carnal entre lésbicas parte de um entendimento do seu próprio corpo quando vivenciado na outra: ambas se reconhecem nos desejos da parceira.

O tom erótico de Débora Gil Pantaleão vem da transgressão aos interditos sociais e sexuais. A naturalidade em sua escrita evidencia um direcionamento maduro de uma escritora que expressa com propriedade suas experiências mais profundas, embebidas de sexo, tesão, desejo. Pantaleão representa os interstícios do cotidiano homoafetivo, ela pulsa em seus versos vida e morte do desejo que é estar consigo e com a outra.

3 Um passeio pelo desejo

Vem! É assim que se inicia um dos versos de “Cai, aos poucos, certa quantidade”.

Uma ampulheta, um monte de negócio inútil,
papel, caneta, mapa, tapa, nesse tempo chulo,
a vida gasta. Antes parecia que só passava
até teus olhos começarem a enxergar meu luto,
luto de vida que se vive junto.
Vem e lambe todas as minhas partes inúteis,
cria em mim o teu negócio,
vem e vira o meu sócio,
que te lambo em tudo,
como um banho de gato inútil,
vem comigo por esse mundo.
Vem, meu amor!

(PANTALEÃO, 2017, p. 17)

Um poema que apresenta camadas que demonstram o estágio de um relacionamento em seu estado de cotidiano: “Uma ampulheta, um monte de negócio inútil,/ papel, caneta, mapa, tapa, nesse tempo chulo/ a vida gasta. [...]”. A repetição do /p/ e do /t/ marcam o compasso de um eu lírico desgastado que imprime força nas palavras: como uma reclamação sonora, como um

impacto daquilo que parece não funcionar mais, pois a vida está gasta. A ampulheta representa o tempo que passa, o tempo que se passou e que perdeu de alguma forma a importância naquele instante de reclamação; o tempo agora é chulo, ele fez da vida algo desperdiçado.

Esse mesmo tempo que ia sendo gasto ao longo da convivência foi notado ao sinal de luto do eu lírico. A companhia diária dele percebeu através dos olhos, janelas da alma, que havia uma tristeza constante, um estado de quase morte. A morte do relacionamento tem anúncio no quinto verso, pois o eu experencia o “luto de vida que se vive junto.” A correlação entre morte e erotismo é feita por Bataille (2014, p. 35) – “Do erotismo, é possível dizer que é a aprovação da vida até na morte” – e nesse poema isso se confirma nos versos que seguem: da morte ao reacendimento da chama.

O eu lírico convida o outro a tocar-lhe, lambe-lhe, um chamamento envolvente, apesar do tom preliminarmente melancólico apontando que a relação poderia estar no fim. Ele agora quer se desfazer da tristeza e da vida gasta que o tempo lhe impôs, quer aproveitar o que ainda resta a ambos. O eu se propõe a lambe o seu sócio, nesse contrato de amantes beirando o abismo, ele lambe em tudo, lambe tudo. E num tom distinto daquele a que deu início ao poema, o eu parece criar um campo de energia para resgatar sensualmente a relação da qual comunga: “vem comigo por esse mundo.”

O casal deste poema fornece elementos de que vive um amor confluyente que, segundo Giddens (1993, p. 73), é um amor que entra em choque com as categorias do “para sempre” e “único” do amor romântico. A relação do eu lírico com seu companheiro aponta para aquilo que o teórico chama de “cerne do relacionamento conjugal e transforma a realização do prazer sexual recíproco em um elemento-chave na manutenção ou dissolução do relacionamento”. Neste caso, o casal passa por um momento de quase morte daquilo que eles têm, há a presença de um luto que pretende se desfazer a partir da concretização do prazer sexual proposto pelo eu lírico. Ele quer lambe e ser lambido, mas não apenas isso, há uma intenção da manutenção que Giddens (1993) aponta, há um convite e um chamamento no elemento final que destaca o além-sexo, que mostra que o erótico, neste contexto, também é amor.

Em “Acordo ortográfico: húmido, úmido ou tanto faz”, Pantaleão deixa marcas linguísticas de que um casal homoafetivo de mulheres levava um relacionamento baseado em sexo:

Ela não abria
nem a porta do carro
nem da casa.
Não segurava minha mão
para atravessar a rua,
mas esfregava,

com gosto
e acrobacias:
a língua,
a fala,
os dedos.
E se entregava,
dizendo bem assim:
“Goza em mim!”,
“Goza em mim, vai!”.
Gostosa.

(PANTALEÃO, 2017, p. 18)

Todos os elementos de cordialidade esperados num relacionamento padrão são desconstruídos nesse poema para dar lugar à intensidade vivida pelas mulheres que se relacionavam. A desconstrução é perceptível a partir de comandos, inicialmente esperados pela sociedade patriarcal de um homem, que não acontecem; gentilezas que foram preestabelecidas como manual para conquistar uma mulher. Há uma quebra dessa linearidade da conquista, a mulher não precisa seguir o tutorial para conquistar a outra, pois é no sexo e na oralidade que ela o faz.

Era no pretérito imperfeito, aquele das ações continuadas em um passado não pontual, que “Ela” se instaurava na memória do eu lírico: não abria portas, não segurava mãos para lhe passar a segurança de um relacionamento tranquilo, mas lhe dava prazer, um prazer merecido, um prazer que Simone de Beauvoir bem descreve em seu *O segundo sexo*:

Uma mulher que despende suas energias, que tem responsabilidades, que conhece a dureza da luta contra as resistências do mundo, tem necessidade – como o homem – não somente de satisfazer seus desejos físicos como ainda de conhecer o relaxamento, a diversão, que oferecem aventuras sexuais felizes. (BEAUVOIR, 2009, p. 886)

Uma excelente definição para essas memórias encontradas no poema seria a de aventura sexual feliz que Beauvoir destaca. Apesar de os elementos linguísticos sugerirem a presença de um relacionamento que durou algum tempo, o que implicaria num trato sério entre ambas, há um quê de aventura sexual na relação dessas duas que também de confirma textualmente. A maior lembrança que a mulher tem não é a da ausência de trivialidade dentro de um namoro entre ambas, mas a da presença do tesão, do desejo e do prazer.

A forma verbal “esfregar” impera no poema como um comando que aciona as melhores memórias eróticas deste eu; a outra esfregava com gosto a língua, a fala e os dedos nela e se entregava ao momento, ao corpo da outra, no misto de sensações que só o sexo é capaz de

permitir. Ambas eram felizes dentro do seu acordo ortográfico, acordo do gozo, acordo que molhava ambas e as fazia felizes, no pretérito imperfeito.

Em “Departamento nacional de trânsito”, Pantaleão traz o gozo em fogo, em força:

Toca cada ponta
com a boca,
com as mãos,
com o cheiro,
com os seios.

Sinais de fogo,
de trânsito,
de ponto,
de embriaguez.

Sinais de infarto.
Se fico ou se parto,
Em teu gozo febril
se fez.

(PANTALEÃO, 2017, p. 26)

O eu lírico descreve o prazer quente sentido por cada toque que recebe. Um corpo inteiro é percorrido com a boca, com as mãos, com o nariz e com os seios: a anatomia da mulher sentida por outra transfere feminilidade ao poema. O sensorial é ativado com cada camada de toque: a boca, a via oral, toca cada ponta que percorre e cria uma atmosfera de calor que na segunda estrofe é descrita como “Sinais de fogo”.

O fogo percorre o eu lírico a partir do toque e emite sinais que se interpõem em seu pensamento: a chama, o semáforo, o ponto, a embriaguez. O vermelho da chama que arde no desejo entre corpos é sentido no fogo e possivelmente no sinal de trânsito que depois de pedir atenção se avermelha para parar o carro e frear sua velocidade. Desse freio vem o ponto, o ponto que encerra, que fecha, que silencia o prazer ou pausa, para enfim a chegada da embriaguez, dissoluta em si a perda de sentidos no ápice do calor erótico.

À terceira estrofe fica a conclusão de um gozo intenso que provoca sinais de infarto, sinais que não determinam ao eu lírico se fica ou se parte. Há um gozo vivo e tão forte que se faz febril, incontrolável, tal qual o fogo, a chama e cada ponta tocada deste poema.

Bataille (2014, p. 36) diz que “Entre um ser e outro há um abismo, há uma descontinuidade”; ele explica como o erótico pode ficar neste abismo através do fato de que somos seres descontínuos, cada um com seus próprios sentimentos, gestos, sensações, memórias, desejos. Temos abismos que nos tornam únicos e nos tornam singulares, experimentadores de

nossa própria história. Assim, “Como aprendeu a dizer Eu te amo” ilustra a descontinuidade que somos, aquilo que esperamos do outro sabendo apenas do que experimentamos:

Engasgo
no
café
da
manhã
no
almoço
no
jantar
na
transa
noturna
na
deliciosa
trep
matinal
vomitava
uma
letra
por
mês
quando
o
“o”
caiu
da
garganta....

(PANTALEÃO, 2017, p. 61 - 63)

O primeiro ponto a observar é a forma gráfica em que se dispõe o poema: cada verso é uma palavra, de modo que reflete a dificuldade do eu lírico em expressar o sentimento do amor. Não há continuidade linear, as pausas rítmicas se acentuam na descrição cotidiana de como esse amor se desenvolveu. No Engasgo sai o primeiro **E**, na dificuldade de falar aquilo que sente a garganta sofre. Na transa noturna, na deliciosa **trep**, o outro vomitava uma **letra** por **mês** quando o **/o/** cai, sem engasgo da garganta, e finalmente o Eu te amo foi aprendido, foi colocado na mesa.

O percurso do sentimento é permeado pelo erotismo, há uma transa noturna e uma deliciosa trepa matinal, um encontro de corpos dentro daquele abismo ilustrado por Bataille (2014). O encontro erótico é atravessado pelo cotidiano do café, do almoço, do jantar. A convivência estabelece a comunicação dos corpos que tem num deles o medo do não dito, o medo de dizer, até que o movimento natural lhe escapa, cai-lhe da garganta, naturalmente.

Há muitos poemas em que Pantaleão abusa de imagens sensuais e diretas, a exemplo de “Reencontro II” em que o eu lírico relembra: “Eu/ te/ chupando/ no/ sofá/ da/ sala” (2017, p. 53) e

“Se eu te chamar é pra trepar” cujo próprio título é sugestão de desejo, e os versos escancarados ilustram o mais fino tesão seguido de reflexão: “chamar/ pra/ trepar/ ex/ só/ serve/ pra/ gente/ querer/ dar/ muito/ mas/ sem/ poder/ podendo/ porque/ gozar/ não/ paga/ a/ dor/ do/ peito” (2017, p. 80 - 81). O erótico se mistura a lembranças e sentimentos, a autora traz mais algumas dezenas de poemas que sugerem a experiência da transgressão, do fogo, da vida. O desejo nos versos de Débora Gil pulsa em rimas internas, manda mensagens para receptores mais atentos, faz do erótico um vão remédio para tanta mágoa.

Conclusão

Estudar os versos de Pantaleão é antes de tudo prazer nas mais variadas acepções que a palavra puder conter. Sua escrita é leve e identificadora, a mulher leitora se sente representada pela mulher escritora na fluidez de suas palavras. A leveza não rouba a intensidade com que os poemas são escritos, já que alguns impactam e levam-nos a refletir sobre a efemeridade da vida, sobretudo das relações, de como as nomeamos, de como lidamos com cada uma em cada tempo de nossas vidas.

A escrita de Débora Gil tem consistência, tira-nos no eixo da lógica, apresenta as mais variadas formas de amar e de trepar; nela tudo é convidativo e embriaga com facilidade. A primeira leitura dessa obra deixa uma espécie de convite de revisitação; é um livro do “novamente”, deve ser saboreado com o molhado descrito pela poetisa, pelo gozo presente em tantas linhas.

Além disso, é importante destacar que a poesia de Débora Gil Pantaleão enriquece a literatura paraibana que a cada dia ganha na cena novos escritores, assim como a consagração de alguns mais experientes, a saber: Bruno Ribeiro, Roberto Menezes, Marília Arnaud, Maria Valéria Rezende, Dora Limeira. Ler Pantaleão é desvendar um pouco da nossa literatura local e, para nós mulheres, encontrar-se nos versos de *Vão remédio para tanta mágoa*. Estão todas convidadas!

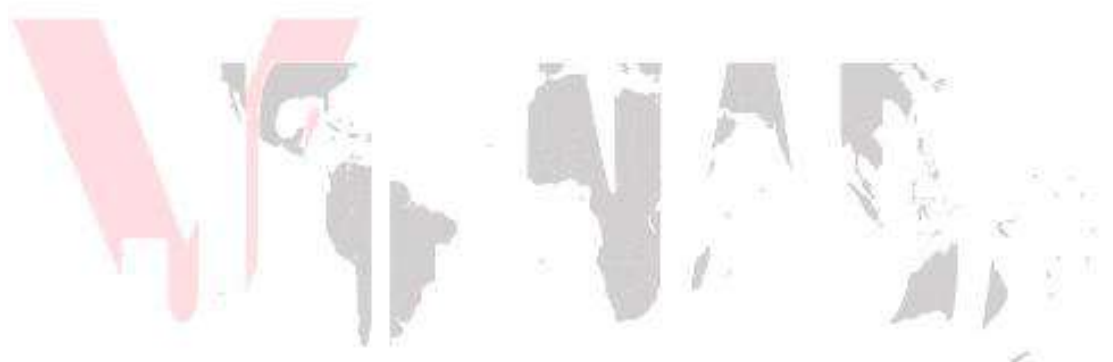
Referências

- BATAILLE, G. *O erotismo*. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Tradução Sérgio Milliet. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PANTALEÃO, D. G. *Vão remédio para tanta mágoa*. Editora Escaleras: João Pessoa, 2017.

ROMERO, L. S. Duas iguais: a escrita do corpo feminino. In: MENDES, Algemira de Macêdo; ARAÚJO, Jurema da Silva (orgs). *Diálogos de gênero e representações literárias*. Teresina: EDUFPI, 2012, p. 101 - 116.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



O narrador itinerante nos caminhos da Paraíba a partir dos cordéis de Vanderley de Brito

Olavo Barreto de Souza¹

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira²

RESUMO

A literatura de cordel produzida na Paraíba possui uma vasta popularidade, no que diz respeito aos temas, à linguagem e às referências culturais. Nesse sentido, o cordelista Vanderley de Brito se torna um integrante dessa literatura, tendo em vista que sua produção contempla o espaço geográfico e simbólico paraibano, no qual o autor hibridiza aspectos do erudito e do popular em uma linguagem nômade. Não somente a linguagem, mas também o narrador surge itinerante em sua obra, o que reforça a singularidade dessa produção literária contemporânea. Assim, a fim de aprofundarmos essa discussão, selecionamos os cordéis *A Botija Encantada* (2011) e *Comadre Florzinha - O romance na serra das Flechas* (2017), lançando mão da análise dos aspectos da regionalidade, do misticismo, do informe histórico, das xilogravuras produzidas pelo próprio autor, além da materialidade editorial, incluindo o âmbito paratextual. Em outras palavras, nosso objetivo é perceber como se processa a escrita itinerante constatada nas obras, haja vista os meandros percorridos pelo narrador nas cidades paraibanas, imprimindo sua subjetividade e considerando referências culturais locais. Por fim, para compor nosso quadro teórico, nos portamos aos estudos desenvolvidos por Chiappini (1995), Benjamin (1985), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: narrador itinerante; literatura de cordel da Paraíba; Vanderley de Brito.

1 Introdução

A literatura de cordel é uma manifestação da cultura popular, que tem sua expressão brasileira originária datando meados do século XVIII, na qual os versos foram ganhando forma e conteúdo singulares. Em relação ao cânone, esse tipo de literatura se deu afastado dos grandes centros urbanos e da crítica literária, devido ao distanciamento de uma linguagem comum à tradição literária, bem como à quantidade expressiva de autores oriundos de regiões esquecidas e marginalizadas, principalmente em se tratando do Nordeste. Para tanto, temos o grande exemplo de Patativa do Assaré, cearense reconhecido pela sua capacidade de fazer versos, mesmo sem ter tido acesso à educação formal.

Dessa forma, percebe-se que a literatura de cordel acaba contemplando temas, linguagem e referências culturais, geralmente, de localidades menos privilegiadas socialmente, lançando mão de suas redondilhas, a fim de contar histórias (e estórias), causos, experiências, lendas. Tudo isso pode ser observado, sobretudo, na Paraíba, estado que possui um número considerável de

¹ Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). Doutorando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB). E-mail: olavo.barreto@live.com

² Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). Doutoranda em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail: silvannakoliveira@gmail.com

cordelistas, tanto mais antigos, como Leandro Gomes de Barros e Apolônio Alves dos Santos; quanto mais recentes, como Manoel Monteiro e Vanderley de Brito, sendo este último o foco de nossa análise.

Nesse sentido, buscamos neste artigo observar como o autor Vanderley de Brito hibridiza o espaço simbólico ao espaço geográfico, construindo um narrador itinerante, nômade, tendo em vista suas andanças pelos caminhos paraibanos, percorrendo cidades, vilarejos e lugares encantados. Para tanto, tomamos por base em nossa análise duas obras do referido autor, *A Botija Encantada* (2011) e *Comadre Florzinha - O romance na serra das Flechas* (2017), averiguando os aspectos da regionalidade, dos elementos místicos e lendários, das informações históricas, assim como das xilogravuras produzidas pelo próprio autor. Além disso, em sua obra, percebe-se uma materialidade editorial, incluindo o âmbito paratextual, onde são encontrados glossários, comentários críticos de outros autores e homenagens – elementos que particularizam a produção desse autor, haja vista sua proximidade com o âmbito acadêmico. Tradicionalmente, os cordéis são publicados seguindo normas editoriais diferentes do que é apresentado pelo autor, principalmente no uso dos paratextos que vinculam o literário com o documental, algo presente nas referidas obras.

A proposição desses elementos reforça uma singularidade que se dá através de um narrador que se desloca, sobretudo, no espaço-tempo, misturando o discurso erudito - com referências da literatura mundial e com uma linguagem formal - a expressões populares e locais, revelando uma produção contemporânea em que o não-lugar se torna uma constante, dentro de um mundo globalizado.

Por fim, para auxiliar nossas análises, nos pautaremos nos estudos desenvolvidos por Chiappini (1995), acerca da regionalidade e do regionalismo; por Benjamin (1985), a respeito do narrador; entre outros.

2 Vanderley de Brito: entre a literatura e a história – aspectos biobibliográficos

O autor Vanderley de Brito é historiador, formado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), arqueólogo e pós-graduado pela Faculdade Alfamérica, de Praia Grande/SP. Também é colunista do portal Paraíba Online, fundador da Sociedade Paraibana de Arqueologia (SPA) e atualmente presidente do Instituto Histórico de Campina Grande (IHCG), juntamente a Ida Steinmüller, fundadora e presidente do IHCG. Recentemente, ambos lançaram uma obra relevante para a história de Campina Grande/PB intitulada *História de Campina Grande - de aldeia a*

metrópole, resultado de uma pesquisa minuciosa sobre a cidade, em uma narrativa acessível a todos os públicos.

Diante do exposto, é importante frisar que boa parte da sua produção literária consiste em trabalhos de historiografia que se transformaram em narrativas (romances, cordéis e crônicas), o que demonstra o diálogo forte entre a história e a literatura. Nesse sentido, o autor possui outros cordéis, como *A pedra do Ingá - na visão de um sertanejo*, *O romance da Pedra de Corisco*, *A lenda de Caturité*, *Diálogo das Grandezas de Queimadas*, *Graciano e o Lobisomem*, *É somente em martelo agalopado que consigo falar de meu amor*, *O Sinhô Duzané*, entre outros cordéis que compõem sua poética.

Além das aludidas obras, Vanderley também publicou, em 2019, *Passagem das Espinharas*, um trabalho desenvolvido no sertão paraibano, juntamente a Erik Brito, no qual os autores enveredam por um romance histórico, repleto de referências ao imaginário popular, de experiências arqueológicas e de personagens de um tempo distante - em que houve a chegada dos estrangeiros para a ocupação de terras sertanejas, no século XVII - e de um tempo atual, com personagens reais, moradores da cidade de Passagem/PB. Isto é, essa narrativa apresenta elementos do pretérito e do presente que se misturam, fazendo surgir uma obra sem limites entre o real e o ficcional.

Sob esse viés, o autor aqui focalizado possui, em sua materialidade editorial, glossários e comentários de críticos, historiadores, leitores, além de xilogravuras produzidas por ele mesmo. No que se refere aos dois cordéis em evidenciados em nossa análise, *A Botija Encantada* (2011) e *Comadre Florzinha - O romance na serra das Flechas* (2017), sabe-se que os glossários trazem informes históricos sobre os lugares citados, vocabulário pouco conhecido, além de referências literárias também citadas, objetivando aproximar cada vez mais o leitor de sua obra. Ademais, sua afinidade com o mundo das artes plásticas fez com que Vanderley começasse a produzir charges para jornais e xilogravuras (desde o momento em que entrou em contato com a literatura de cordel).

Logo, o intuito de apresentar o autor é expor seu contato com a Arte literária e com a História, dois campos que estão muito imbricados na sua produção. Além disso, por ser um autor natural de Campina Grande/PB, percebe-se a necessidade de inseri-lo em uma abordagem teórico-crítica que será desenvolvida nos próximos tópicos, validando seu trabalho e reconhecendo a importância da emergência de autores que contemplem a cultura paraibana, através de aspectos linguísticos, regionais e simbólicos de uma literatura negligenciada, por vezes, pelo cânone.

3 Uma leitura teórico-analítica dos cordéis de Vanderley de Brito

3.1 A botija encantada

Benjamin (1987) trata da presença do narrador como um contador de histórias, cujo discurso sempre apresenta tons dissertativos; aquele que tem algo a ensinar, a transmitir, diante de sua criação narrativa que espelha a experiência acumulada com o tempo. Das imagens do narrador, mais próximas da oralidade, qualificação atribuída pelo teórico como ajuizada positivamente, encontram-se aqueles que efetuam suas narratividades a partir da localidade, o chamado narrador camponês, estando esse em contraponto com o narrador viajante, aquele que “[...] tem muito o que contar” (BENJAMIN, 1987, p. 198), porque esteve em várias localizações, adquirindo em cada espaço visitado elementos para corporificar seu discurso a ser apresentado na presença do ouvinte.

Diante disso, lemos o narrador do cordel *A botija encantada*, de Vanderley de Brito (2011), como uma voz que se propõe a apresentar sua trajetória, no aspecto de sua itinerância, revelando com isso o espaço regional, na geografia de suas andanças na Paraíba. Ademais, essas viagens tendem a assumir um caráter de misticismo – através do elemento centrante da narratividade, a busca pela botija – que só pode ser lido sob sua deriva. Na tríade envolvendo o autor, o texto e o leitor, o elemento “botija” ativa na memória de quem lê as histórias orais que trazem esse objeto de valor estimado na esfera econômica³. Seria a botija uma promessa de viabilidade para a superação do quadro subalterno do sujeito, em face da sua condição social. Quem encontra uma botija, nessa visão, recebe como prêmio o valor simbólico impetrado nesse objeto, bem como a valoração em dinheiro, por, quase sempre, haver nas botijas ouro, joias e moedas.

Assim, uma viagem à busca de um artefato de tamanha grandeza se faz com um misto de necessidade e crença na impossibilidade de obtê-lo. Em face desse binômio é tecida uma narração cuja viagem aponta para as idas e vindas de um narrador não possuidor de um dom a ser transmitido, algo que configuraria um discurso dissertativo, pois o narrador de Brito (2011) nada tem a fornecer de experiências, sob a ótica de Benjamin. Antes ele servia como um instrumento

³ Sobre a prática econômica das botijas, comenta Gilberto Freyre: “Mas a casa-grande patriarcal não foi apenas fortaleza, capela, escola, oficina, santa casa, harém, convento de moças, hospedaria. Desempenhou outra função importante na economia brasileira: foi também banco. Dentro das suas grossas paredes, debaixo dos tijolos ou mosaicos, no chão, enterrava-se dinheiro, guardavam-se jóias, ouro, valores. [...] Em várias casas-grandes da Bahia, de Olinda, de Pernambuco se têm encontrado, em demolições ou escavações, botijas de dinheiro. (FREYRE, 2003, p. 40-41). Na narrativa analisada não tratamos de botijas localizadas nas casas-grandes. No entanto, a prática de enterrar dinheiro é semelhante ao descrito por esse autor.

para o que entendemos como informe histórico. Ou seja, existe dentro dessa primeira narrativa, uma segunda, desvendada ao longo do transcurso dos fatos, tendo por objetivo elucidar um dado referente a história do povo autóctone do Brasil, os indígenas. Quem narra, trata de sua viagem, e ao mesmo tempo informa. Ao informar, põe luz no conteúdo encontrado pelo viajante, a botija, sendo ela, na verdade, uma urna funerária.

Em termos de explicação do conteúdo do cordel, indicamos aqui sua síntese. Primeiramente, destacamos a presença de 102 estrofes, compostas por sextetos com versos septissílabos. Essa é uma das formas tradicionais de composição desse gênero, o que liga a forma de expressar em poesia popular, o conteúdo temático apresentado por Brito (2011). Existem alguns espaços a serem destacados na itinerância de Zé Montija, personagem principal e narrador desse cordel. O espaço da sua casa; o da casa de acolhida onde ele ouve a narração de Elias (personagem da obra, contador de histórias) sobre a botija; o local onde a botija se encontra; e a fazenda onde o personagem descobre a identidade real do objeto encontrado. Os transcurtos entre esses locais se efetuam numa gradação ascensionária. Estando, primeiramente em casa, Zé Montija inicia a narração fazendo memória da existência de um “[...] catimbó / De um caboclo enterrado” (BRITO, 2001, p. 03), história que sua avó contava sobre um pote enterrado em ritual. O modo como essa informação foi transmitida a Montija construiu um gatilho para o medo. O aspecto da feitiçaria, dirigida por um sinal de não pertencimento à crença do outro, o caboclo, que não faz parte do seu centro familiar – pois sua avó adjetivava o local de culto do caboclo como sendo assombrado – designa uma propriedade mística, desenrolada na narração através de imagens desses seres surgidos como espectros e exercendo nos sonhos de Montija forte influência para a busca da botija. As estrofes iniciais encerram com o seguinte elemento:

Este medo tão antigo
Foi sumindo da lembrança
Assim como o Papa-figo
E outros medos de criança
Foi se indo da memória
E naquela velha estória
Fui perdendo a confiança

(BRITO, 2011, p. 03)

Diante disso, entendemos que o conteúdo apresentado pela avó de Montija passa do nível consciente para o inconsciente, sendo ativado quando a história lhe é narrada por Elias, um contador de histórias que comparecerá em certo momento da narrativa, numa festa ao qual Montija participa numa posição resguardada, ouvindo o que era contado separado do público primeiro da narração.

Antes de adentrarmos nos aspectos da itinerância do narrador, de forma mais contundente, trazemos alguns pontos sobre a voz que narra essa trajetória de busca por uma botija. Zé Montija, em sua caracterização, assim se declara:

O meu nome é Zé Montija
Trabalhador alugado
Não tem nada que me aflija
Até cuidado de roçado,
Tanjo bode para o pasto,
Corto lenha em desbasto
Faço cerca e ferro gado.

(BRITO, 2011, p. 04)

Demonstrando que sua performance é viril, o personagem-narrador admite seu ideal épico, trabalhador com experiência em vários ofícios do ambiente rural, porém, a caracterização mais efetiva para a composição de sua importância é a declaração de ausência de aflição: “Não tem nada que me aflija” (BRITO, 2011, p. 04). Seria isso uma pré-disposição para enfrentar a jornada, estar num posicionamento indelével de sua condição. O fato de a declaração ser uma negativa às intempéries que possam surgir na travessia realizada pelo narrador, não subsiste na sua jornada. A ausência de empregos, dada a configuração de subdesenvolvimento da região, faz com que ele possa sair em retirada para terras onde o sustento se efetive. Isso não representa aspecto de comodismo, sendo a voz narradora afligida para dar passos na sua jornada. De modo análogo, quando ele tem contato com os caboclos na condição de encantados, como espectros, o medo lhe é flagrante, isso também lhe aflige, tornando-se essa tensão mola para a busca, com certa hesitação, do conteúdo da botija. O que lemos no fragmento é uma negação para conduzir o leitor à imagem de fortaleza da voz narrativa. Porém, a *práxis* anuncia um direcionamento diverso, em que o ponto de tensão motiva a itinerância, ao mover-se geograficamente, bem como na sua trajetória de aventuras.

Sobre essa trajetória, é importante frisar o conhecimento do narrador acerca dos meandros em que ele se dispõe a caminhar:

Rumo ao Curimataú
É preciso que se ande
Passa por Tatanguaçu
Depois por Campina Grande
Ao chegar em Ipuarana
Tomei um caldo de cana
Num canequinho de frande.

(BRITO, 2011, p. 16)

O reconhecimento das distâncias, bem como o saber acerca dos elementos de regionalidade, nos usos feitos, demonstra como o narrador está inteirado dos elementos que compõem o imaginário cultural e geográfico do local onde a narrativa se processa. O caráter da itinerância, nesse sentido, se efetua pelo saber-fazer que se traduz na aplicabilidade de conhecimentos adquiridos pelo contato com os entes regionais – a geografia, a cultura, as crenças populares etc. – que fornecem meios para a realização da façanha de busca pela botija. Um alguém que tem a noção dos distanciamentos, dos usos locais, bem como descreve a relação de proximidade entre eles, os listando, tem habilidade em deslocar-se com facilidade no espaço narrado. Esse é o caso de Montija.

O último aspecto que trataremos aqui sobre a itinerância do narrador se configura na busca pela botija, pintada em duas cenas: a primeira, apresentando a descrição dela, em seu achamento; e a segunda, descrevendo do que se tratava, de fato, aquele objeto:

E o que antes era um vulto
Ficou logo esclarecido
Tinha um pote ali sepulto
Já bastante envelhecido
Obra-prima de oleiro
Bem bojudo e todo inteiro
Com tampa e bem colorido

(BRITO, 2011, p. 23)

Me fitando sob a aba
Disse ele dum jeito sério:
- Isso é uma igaçaba
E vem de um cemitério
Coisa aqui muito ordinária
É uma urna funerária
Não tem encanto ou mistério

(BRITO, 2011, p. 26)

Do anúncio das informações primeiras até o desvelamento final, respectivamente, acerca da busca pela botija, a itinerância do narrador se efetua no desejo de comprovar as teses que estavam dispostas em sua consciência sobre o valor do objeto perscrutado. No primeiro fragmento, encontramos uma menção ao aspecto valorativo dele, quando é adjetivado como “Obra prima de oleiro” BRITO, 2011, p. 23). O tesouro, aos olhos do narrador, possui um valor que está mais no ato de encontrar o objeto, mediante sua intervenção que gerou a viagem, do que mesmo na própria peça encontrada. Depois da revelação do conteúdo, no qual, em seu interior “Tinha

dentro uma caveira / De um defunto acororado” (BRITO, 2011, p. 24), a aflição, dita acima, advém sobre Montija para averiguar se realmente o que estava diante de seus olhos era algo de importância econômica. Tal indagação o leva a mais outra travessia, para o reconhecimento da peça, cujo conteúdo está expresso no segundo fragmento acima apresentado. A igaçaba, segundo a nota de fim de texto produzida pelo cordelista, se refere a um pote para transporte de água, em tupi: “[...] *yg*, água e *açaba*, o transporte” (BRITO, 2011, p. 31, grifos do autor). Nos termos do cordel, essa delação sobre a botija é feita por um reverendo de nome Luiz Santiago, anunciado na contracapa da obra como personagem histórico, fora dos âmbitos literários, pessoa real. Zé Montija, ao encontrar esse religioso se defronta com a validade dos fatos já conhecidos, concluindo sua jornada.

A mola para a itinerância, tal como pudemos vislumbrar pela leitura da obra, se dá em dois sentidos complementares: o conhecimento cultural da localidade e os gatilhos traduzidos em situações que coloca o narrador em devir. A jornada se dá significativa pela relação entre o saber e o fazer, o conhecimento das veredas em que se pode fazer andanças e a necessidade de atendimento às demandas vivenciadas pela voz narrativa.

3.2 Comadre Florzinha - O romance da Serra das Flechas

No que se refere à discussão do narrador itinerante da *Comadre Florzinha - O romance da Serra das Flechas*, de Vanderley de Brito, há traços de uma pós-modernidade que pode colocá-lo mais como observador do que como o narrador clássico que repassa suas experiências através de histórias, tal como defendia Benjamin (1987). Santiago (2002) aponta que o narrador pós-moderno transmite uma sabedoria que é fruto da observação alheia – ele é puro ficcionista e tem que dar autenticidade àquilo que lhe é exterior, tendo em vista que sabe que o real e o autêntico são construções da linguagem. Mais do que isso, segundo Santiago (2002, p. 52), “A ficção existe para falar da incomunicabilidade da experiência: a experiência do narrador e do personagem”.

Tal ideia contrapõe a vertente benjaminiana cuja teoria aponta para uma experiência contada pelo narrador, nesta análise, itinerante, no cordel *A botija encantada* (2011), pois, embora também possua o foco narrativo autodiegético, a ficção da Comadre Florzinha demonstra que a observação do outro - pertencente ao místico da natureza - também significa falar de si mesmo - pertencente à educação formal e à ciência -, como uma experiência híbrida contada. A partir disso, nós temos uma tensão narrativa que surge no que tange à função social do narrador, que é advogado, privilegiado, empregado numa firma, morador da capital da Paraíba; e Flor, que é espírito protetor das matas, mulher, lenda e alvo de medo das pessoas.

Em termos de estrutura do cordel, percebemos a presença de 129 estrofes, compostas por septilhas com versos heptassílabos (redondilha maior). Assim como no primeiro cordel analisado, essa também é uma das formas tradicionais de composição desse gênero, reforçando o uso da musicalidade e da declamação por meio de rimas alternadas e emparelhadas. Nesse sentido, a preocupação formal do autor revela uma aproximação com a tradição e ao mesmo tempo a construção de um narrador que se distancia daquilo que é fixo, desde o seu lugar até sua forma de enxergar o mundo ao seu redor. De acordo com Chiappini (2014, p. 52), “[...] a regionalidade seria, portanto, resultante da determinação como região ou província, de um espaço, ao mesmo tempo, vivido e subjetivo”.

Sendo assim, o cordel narra a história desse narrador viajante, que sai de João Pessoa e passa por Sapé e depois por Pedra Lavrada, revelando seu caráter nômade e desbravador. Para além de sua identidade de advogado, o narrador aparenta ser alguém curioso no que tange aos estudos da arqueologia, pois o que chama sua atenção em Pedra Lavrada é uma inscrição em uma pedra: “Uma pedra com inscrições/ Que eu mesmo conferi/ Junto à margem dum regato/ Uma laje cinzelada/ Com gravuras num formato/ De uma noite estrelada/ Uns sinais da antiguidade/ E ninguém sabe a idade/ Que essa pedra foi gravada” (BRITO, 2017, p. 06-07). Ou seja, não basta o narrador ser itinerante no aspecto geográfico, mas também dentro de sua própria identidade.

Retomando a perspectiva do narrador, percebe-se que o encontro com a alteridade semiotizada pela figura do matuto causa estranhamento e tensão, pois a voz narrativa se depara com o outro enquanto observador de um espaço a ser explorado - Serra das Flechas -, trazendo os extremos e a incomunicabilidade das experiências que envolvem a ciência e a religião em uma metáfora do conflito barroco: “Enquanto eu me fascinava/ Com o mistério ancestral/ O matuto se afastava/ Fazendo o pelo-sinal/ Com medo de alma penada/ Disse: - A loca é morada/ De um espírito do mal” (BRITO, 2017, p. 09). Isto é, não há meramente o ato de comunicar a experiência por parte do narrador, mas sim o desejo de se transportar para uma observação/negação de outras formas de sabedoria que fogem à centralidade do discurso científico.

Paralelo a isso, o narrador nômade insiste em fazer referências literárias que apontam para seu lugar social, colocando-se como alguém conhecedor da literatura canônica: “Como o Augusto dos Anjos/ Hoje vivo os desarranjos” (BRITO, 2017, p. 03); “As formigas labutando/ Num eterno vai-e-vem/ E eu ali me recordando/ Do conto de La Fontaine” (BRITO, 2017, p. 26); e “Em Os Lusíadas, Camões/ Chama o sábio à escritura/ A buscar revelações” (BRITO, 2017, p. 22), o que mais uma vez confirma uma visão mais cética e científica em relação ao misticismo, à lenda, à espiritualidade repleta de crenças populares. O referido discurso de ceticismo travado pelo

narrador, por vezes, é seduzido pela crença e aparição lendária da Comadre Florzinha, tornando-se inicialmente discursos excludentes:

Ter que ir embora já
Sem ver tudo que ali tinha
Resolvi e disse: - Vá
E volte de manhãzinha
Que eu aqui vou acampar
Porque não temo encontrar
Essa tal de “Fulozinha”

Ele disse: - Não ignore
A Caipora existe sim!
Respondi: - Isso é folclore
E ele sério olhou pra mim
Então disse: - Eu já vou indo
Pois o sol já está sumindo.
E tomou seu rumo enfim

(BRITO, 2017, p. 10).

O que modifica essa exclusão de perspectivas - a crença do matuto e do povo da cidade em contraponto às falas descrentes do narrador - nada mais é do que a distensão provocada pela aparição de Flor, como o narrador a chama: “Cabelos despenteados,/ Num balé esvoaçante,/ Se inclinando para os lados/ Bisbilhoto e declinante,/ E o vulto sinuoso,/ Cada vez mais curioso,/ Foi ficando depurante” (BRITO, 2017, p. 11). Todavia, o que aproxima ainda mais o narrador da personagem Flor é a humanização que é dada a ela - ou será um olhar descrito por ele? - através de seu porte físico, dos seus cabelos, do seu olhar e dos seus sentimentos humanos. Inclusive, o sentimento de revolta e a referência à pesquisa (“- Faça aqui sua pesquisa,/ Sua catalogação/ Pois essa mata precisa/ Ser olhada com atenção” (BRITO, 2017, p. 14)) se dão no momento em que Flor denuncia como a floresta e os animais têm sido maltratados, vislumbrando o seu aspecto místico de protetora da natureza e a desconstrução de um espírito do mal, como revelava o senso comum:

Sem dó e nem piedade
Os bichos são abatidos
Ou levados pra cidade
Onde podem ser vendidos
E até a vegetação
É cortada sem perdão
E seus lenhos consumidos

Fornos de carvoaria

No seu consumo voraz
Pedem lenha todo dia
Desmatando sempre mais
De aroeira a juazeiro
E umburana-de-cheiro
Não se vê mais nem sinais.

(BRITO, 2017, p. 19).

Um outro aspecto a ser observado sobre o narrador da história é a sua relação afetiva com a figura feminina de Flor, pois ele sela o encontro com a personagem no momento em que se apaixona por ela. Ou seja, a corporeidade e a abstração do sentimento desenvolvido por Flor deslocam - simbolicamente - o narrador para o universo da fantasia e da sexualidade, reverberando mais um traço de nomadismo comportamental (antes cético e depois apaixonado). Os versos seguintes podem explicitar essa questão: “A sua pele cheirosa/ Apertei-a junto a mim/ Que coisa deliciosa/ Nunca senti nada assim/ E um beijo bem prolongado/ Excitante, apaixonado,/ Consegui lhe dar enfim” (BRITO, 2017, p. 28); assim como a mistura desse sentimento de paixão com a lenda original da Comadre Florzinha⁴: “Suas mãos com muito zelo/ Acalentavam o meu cabelo/ E nele fazia um trançado/[...] Com tamanha habilidade/ E uma tenacidade/ Sem chance pra desanicho” (BRITO, 2017, p. 29).

Além disso, é válido reforçar que o narrador que não apenas conta uma história, mas transpõe a voz a outrem, transpondo uma experiência alheia a dele. Ou ainda, como afirma Santiago (2002, p. 51): “O narrador se subtrai da ação narrada e cria um espaço para a ficção dramatizar a experiência de alguém que é observado e muitas vezes desprovido da palavra”. Esse alguém pode ser tanto o matuto, primeiro personagem a aparecer na narrativa, bem como a própria Flor, personagens que estão em margens distintas: o primeiro, à margem social; e a segunda, à margem do real, o que faz com que o narrador dramatize as experiências do encontro com essa alteridade. Isso demonstra que o narrador não apenas conta a história, embora ela seja, depois de muito tempo, uma memória do narrador: “Só me restando a lembrança/ Firme, em meu cabelo, a trança,/ Que Flor fez naquela aurora” (BRITO, 2017, p. 35); mas se torna itinerante - em identidade, em espaço geográfico, em comportamentos, em essência - a partir da observação e participação dos fatos narrados.

Esse movimento pós-moderno, no qual o deslocamento é a forma de ressignificar uma voz narrativa, o informe histórico, as referências literárias, as crenças populares e as experiências

⁴ “Estas tranças são comumente encontradas nas crinas e rabos de cavalos, burros, jumentos. O povo atribui a traquinice da Comadre Florzinha, mas são produzidas no bater das asas dos morcegos hematógafos na obtenção de sangue destes animais” (BRITO, 2017, p. 36).

subjetivas do espaço físico e simbólico, se traduz no momento em que o narrador de Vanderley de Brito se apresenta de formas distintas, em cada nó narrativo. Assim, podemos perceber a versatilidade que mora na itinerância contemporânea de um narrador, cujas vivências ultrapassam o mero contar histórias, fazendo-se e refazendo-se a partir do outro.

4 Considerações finais

A perspectiva do narrador itinerante aqui aludida – aquele que se move no espaço regional, demonstrando os aspectos de regionalidade, bem como efetuando sua trajetória numa observação participante – é qualificada nas obras como algo significativo na transposição de informações históricas com toques literários. Certamente, em face da formação do autor, a necessidade de apresentar traços dissertativos, elemento perceptível não somente no transcurso das narrativas, mas também na disposição da materialidade das obras – uso de recursos livrescos, tais como glossários, dentre outros elementos de bibliologia, no âmbito da paratextualidade – evidencia o modo como os elementos diegéticos são trabalhados. Na hipótese de que se narram duas histórias em cada cordel, temos em primeiro plano o conteúdo expresso na performance do que se efetua como o transcurso de uma trajetória de vida, a dos personagens narradores. E em segundo plano, está o informe histórico que tenta elucidar, aproximando o discurso da ciência à poesia popular, fatos que são de conhecimento amplo no imaginário cultural paraibano, de modo mais específico para o tratamento dado pelo autor para as personagens, bem como os outros elementos que as contextualizam.

A itinerância, diante dessas questões todas, particulariza um estilema da produção de Brito. Ir em busca, mover-se, estar em retirada, ao mesmo tempo em que se mergulha no imaginário, nas crenças a serem desveladas, são traços que marcam a jornada de um certo herói que firma sua perspectiva na abordagem feita pelos narradores. Enfrenta-se o desconhecido para desvelar sua notoriedade, a botija que é uma urna funerária; a temida Comadre Florzinha, ressemantizada como uma dócil protetora dos recursos naturais. Até que esses fatos sejam completamente narrados, houve um devir dos narradores em buscar e encontrar aquilo que lhes apeteçiam: Zé Montija, a busca pelos bens financeiros; o jovem advogado-arqueólogo, busca pela amenidade de locais fora dos centros urbanos. Porém, o que encontram destoa-se, nalguns traços, de seus objetivos iniciais. Essa mudança de paradigma reflete a itinerância habitada nos textos, elemento preponderante para o funcionamento do conteúdo narrativo efetuado pelo autor.

Referências

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obras de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura, história e cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRITO, Vanderley de. *A botija encantada*. 2ª ed. Campina Grande: CampGraf, 2011.

BRITO, Vanderley de. *Comadre Florzinha: o romance da Serra das Flechas*. 3ª ed. Campina Grande: CampGraf, 2017.

CHIAPPINI, Ligia. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 08, n.º 15, 1995, p. 153-159.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.

SANTIAGO, Santiago. *Nas malhas da letra: ensaios*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 26 - ESTUDOS
SOBRE LITERATURA LATINO-AMERICANA
CONTEMPORÂNEA: DA CRÍTICA À SALA DE
AULA**



V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

“As dos Santos”¹: uma leitura sobre o papel da mulher no passado e no presente

Lívia Confessor de Lima (autora)²

Maria Aparecida de Almeida Rego (Orientadora)³

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise do conto “As dos Santos” publicado no livro *Chão dos Simples* (1983), do escritor potiguar Manoel Onofre, obra que reúne mais de 30 contos com temáticas variadas e atualizadas. A trama apresenta diversos estereótipos, relacionados a mulher, tais como: a obrigatoriedade do casamento para ser respeitada, as tradições religiosas das moças solteiras e até a decisão de aborto por pressão social. No contexto do conto, a mulher vive uma espécie de isolamento intelectual e isso nos possibilita uma reflexão sobre o espaço da mulher na sociedade. Nesse sentido, a partir da literatura, apresentamos uma relação entre o passado e o presente da figura feminina, as mudanças sociais e o protagonismo de sua história. Como fundamentação teórica utilizamos Humberto Araújo (2014) que discute o regionalismo na produção contemporânea e Amélia Teles (1993) sobre a condição da mulher no Brasil. Como metodologia utilizamos Moisés (1967) para análise do gênero conto. Concluímos, a partir da leitura do conto e das reflexões, que a mulher moderna não se exilou da maternidade ou do casamento; pelo contrário, ela somou estes à dedicação profissional e hoje tem tripla função. Porém, assim como no conto, ainda é alvo de preconceitos sociais, cobranças como idade para casar ou ter filhos, maior responsabilidade perante a família e culpa diante da decisão de um aborto. Desse modo, podemos inferir que algumas das questões presentes no conto ainda estão no topo das discussões da sociedade moderna e que precisam de debates para refletir em mudanças futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Conto; Contemporâneo; Mulher.

1 Introdução

“Quem conta um conto aumenta um ponto” é o que diz o vocabulário popular bastante comum aos nordestinos e no livro de contos *Chão dos Simples*⁴, de Manoel Onofre Junior, não há distorções de uma estória para outra. Manoel Onofre Junior, além de escritor, foi professor de história na década de 1960, período em que iniciou sua faculdade em direito, seguindo os caminhos do pai e avô que foram magistrados e juristas. Ele ainda caminhou pelos fascínios do jornalismo criando junto a seus amigos Deífilo Gurgel, Jarbas Martins e Ney Lopes a Revista

¹ Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado ao **Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-rio-grandenses**, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Literatura e Cultura do Rio Grande do Norte.

² Graduada em Jornalismo pela UFRN (2015) e em Pedagogia pela UVA (2016). Professora da Rede Particular de Ensino. E-mail: liviaconfessor@gmail.com Currículo Lattes < <http://lattes.cnpq.br/9549222908975953>>

³ Graduada em Letras pela UFRN (2006), doutoranda em Literatura Comparada (PPGEL/UFRN). Professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy/IFESP/Natal/RN. E-mail: <cidinhaetras_ufrn@yahoo.com.br>. Currículo Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/0472104328937659>>

⁴ O livro conta com quatro edições: a 1ª edição em 1983, pela Editora Clima; 2ª edição em 1998, pela Editora RN Econômico; 3ª edição em 2014, pela Editora Sarau das Letras e, finalmente, em 2018 chega a 4ª edição pela Editora Bagaço. Para esse estudo, usaremos a edição de 2014.

Presença. Sua dedicação em história e literatura resultou na pesquisa e escrita do livro *Estudos Norte-rio-grandenses*, o qual ganhou o prêmio “Câmara Cascudo” (1975).

A coletânea de contos reúne 23 histórias curtas que abordam diversos temas sem aumentar ou prolongar narrativas. O espaço onde se passam as narrativas é em Serra Nova, uma cidade ficcional. O foco narrativo tem a presença de narrador observador e onisciente que conhece a história, mas não interage participando. O presente trabalho tem o objetivo de fazer uma análise do conto “As dos Santos”, publicado no livro de contos supracitado, o qual revela nessa trama a história de uma família do interior – tendo como personagens: o professor Sizenando e suas três filhas – além de Quitéria (uma vizinha ativamente disposta a falar da vida dos outros) e o caixeiro viajante Abdias.

No conto em estudo, diversos estereótipos são postos à tona, isso devido ao fato das filhas do professor estarem à espera de um casamento. A sociedade da época tratava isso com maus olhos e no desenrolar do conto uma das filhas – Mariquinha – consegue um pretendente, mas é abandonada próximo do período do casamento. A noiva, além de ter sido rejeitada sem explicações, esperava um filho em seu ventre e com medo de tudo que lhe pudesse ocorrer, abortou propositalmente.

Os textos de Manoel Onofre são bastante descritivos, o que permite ao leitor ter uma dimensão clara do espaço, da realidade local, da cultura e do objetivo reflexivo de cada conto. Isso revela uma característica do contexto literário regional. As temáticas são plurais com misto de folclore, crendices, tradições, conversas de calçada e símbolos claros da cultura nordestina. Além das várias edições, os contos ganharam uma versão adaptada para o teatro em 2012; o trabalho foi realizado pelo ator e teatrólogo Lenício Queiroga.

2 O conto na literatura regional

A literatura tem como um de seus gêneros o conto, que possui semelhança na essência e narrativa tanto com a novela quanto com o romance, sendo estes seus parentes literários mais extensos. Mesmo com alguma similaridade, as demarcações do conto são mais objetivas, por conter uma unidade dramática fazendo-o identificar em um texto curto o seu principal objetivo.

As diversas teorias lançadas para explicar a origem do conto perpassam a colonização do Brasil com os portugueses e chegam à pré-história da Índia tida como o nascimento do povo indo-europeu. Theodor Benfey, em 1859, afirma que os contos da Índia teriam emigrado para o oriente no século X d.C. Conforme Massaud Moisés explica:

Como “forma simples”, o conto entranharia do folclore, aproximando-se da fábula e do apólogo, ou no universo das “histórias de proveito e exemplo”, do mundo de fadas, da carochinha, e continuaria a ser cultivado mesmo depois do século XVI, pela mão de La Fontaine, Irmãos Grimm. E como “forma artística”, o conto seria literário propriamente dito, por apresentar autor próprio desligado da tradição folclórica ou mítica para colher na atualidade os temas e as formas de narrar. Sublinhe-se que o conto, seja como forma simples, seja como “forma artística”, gravita ao redor do mesmo núcleo estrutural (MASSAUD, 1967, p.33 – destaques do autor).

Aos quatro cantos do mundo, os contos foram ganhando seus admiradores. No Brasil, temos Machado de Assis, autor que recebeu grande prestígio em contos como, “A Cartomante” e “Missa do Galo”, dentre vários outros. Além de Machado, diversos autores também obtiveram reconhecimento através de seus contos como Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector.

O regionalismo é uma das marcas da ficção brasileira e surge como movimento literário presente em diversos momentos históricos, em gêneros diversos e no conto não poderia ser diferente. Este recebeu representatividade no período denominado Romantismo (século XIX) e enfatizado na segunda fase do Modernismo, na década de 1930. A cultura de um povo passou a ser contada nos romances, característica pela qual os contos se assemelham, mostrando as realidades presentes no espaço demarcado pela história. Nesse cenário, as obras de José de Alencar tornam-se referência no âmbito de regionalismo no Romantismo contidos em *Iracema* (1865), *O Guarani* (1857) e também *A viúva* (1857).

Para Araújo (2014, p. 204), “o regionalismo passa a ser visto como fator decisivo de autonomia literária”. Será a partir desse movimento que os problemas nacionais passaram a ser identificados por todo o país. O Nordeste ganhou notoriedade a partir da obra – *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos – na qual o autor fez críticas sociais, explorou as situações de esquecimento político e as consequências da seca no sertão nordestino, a miséria somadas à fome e a falta de atitudes diante do poder público para combater tal realidade.

Na literatura potiguar, o escritor Manoel Onofre Junior segue essa tradição regional em seu livro de contos *Chão dos Simples*. Além Onofre, temos Eulício Farias de Lacerda na obra *As filhas do Arco-Íris* (1980):

As filhas do Arco-Íris é um romance genuinamente nordestino, de grande riqueza lírica, onde o humor e o grotesco se somam para oferecer um quadro de acentuada beleza expressional. A autenticidade do texto de Eulício Farias de Lacerda valoriza seu livro como um dos romances modernos de mais forte cunho regional. É possível que um leitor brasileiro do extremo sul, por exemplo, sinta na sua leitura a mesma dificuldade que nós sentimos ao ler uma página da literatura gauchesca (MELO, 1981 p. 27).

O regionalismo no campo da literatura, dentro do gênero conto, deseja reafirmar a cultura de um povo sendo feito um recorte do espaço e do tempo, havendo um diálogo dominante entre

poucos personagens e promovendo a diversas gerações um regaste histórico de manutenção ao legado cultural do povo.

3 As meninas dos Santos

A arte da palavra também associada aos saraus, trazidos ao Brasil pelos portugueses, foi por muitas décadas o entretenimento da sociedade brasileira, antes do rádio, da televisão e das redes sociais com a era tecnológica. A literatura era o principal atrativo ao divertimento popular. Na casa do professor Sizenando dos Santos, personagem do conto em análise, era na sala de estar que tudo ocorria. Junto a ele, suas cinco filhas faziam a diversão dentro e fora da casa, pois atraíam os diversos olhares e falácias quebrando o silêncio da pacata cidade ficcional Serra Nova, onde se passa a trama.

A ruptura do silêncio se dava por novas modinhas criadas pela família do Santos, estas invadiam a rua quebrando a monotonia do local. As meninas que alegremente criavam junto a seu pai, poderiam inclusive ser vistas na época como “Moças viveadeiras”; a esta expressão cabe vários entendimentos como moças alegres ou moças vividas o que pode, nesse caso, representar um sentido pejorativo. Haja vista que o termo “vivida” pode ser associado à experiência de vida mundana – coisa que uma moça à época jamais poderia ter.

A cobrança do casamento para as filhas do professor Sizenando, além de ser social, é também pessoal, revelada pela frase “desgosto próprio”. Nesse contexto, a mulher ficar solteira era um destino ruim, não havia possibilidade de escolha, se compararmos a sociedade de hoje. A essa geração era como uma obrigação familiar e social para a mulher, quando atingia a idade reprodutiva, casar-se; àquelas que não eram cortejadas na “idade certa” cabia-lhes a solteirice em absoluto.

Segundo Teles (1993), é difícil encontrar estudos históricos que valorizem a posição da mulher e sua atuação perante a sociedade. Daí, nesse contexto interiorano a necessidade do casamento às jovens é como a busca da sua verdadeira missão terrestre ou mesmo uma virtude das escolhidas. Nessa cobrança social surge a crença em apelar aos santos, no caso ao Santo Antônio, conhecido culturalmente como santo casamenteiro. Tal Santo aparece no conto como numa forma de socorro divino a cada moça ou como intercessor desta. A Santo Antônio dádivas como flores e/ou fitas coloridas são oferecidas como forma de lembretes, isso para que o santo arrume um marido à moça que com tanta presteza o agrada, venera e enaltece.

No conto referido, das cinco filhas, Mariquinha – a mais nova – é a única que consegue, segundo a narrativa, deixar o santo Antônio bem-humorado, trazendo-lhe um pretendente. Mesmo

sendo a mais nova filha, tem-se a expressão de que ela não está mais na “flor da idade” o que demonstra não ser uma moça tão jovem. Além disso, podemos identificar na trama que há um perfil de conduta, postura e idade para casar. Isso é de fato o estereótipo criado a mulher apta ao casamento.

Ao seu pretendente – Abdias – também não se demonstra grandes qualidades, é dada apenas uma expressão convencional para algo comum, normal, “rapaz apessoado”. Podemos observar desse modo que as cobranças sociais de perfis ao casamento não são as mesmas que a da mulher. O estereótipo masculino para o casamento não é muito questionado, o fato de os noivos se darem bem já seria suficiente para que haja o casamento, tendo em vista a escassez de pretendentes na pacata cidade.

Na literatura brasileira são inúmeras as obras que apresentam personagens solteironas. Em alguns casos o autor problematiza o contexto social em que as personagens se encontram. Podemos citar os romances *Macau* (1934), de Aurélio Pinheiro, *Fogo Morte* (1943), de José Lins do Rego e *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado. Em muitas situações, conformar-se com a solteirice era o mesmo que adotar o papel de figura sem valor diante de todos, estando perante uma reputação marginalizada. No romance *Macau*, a personagem D. Angelina busca fugir do rótulo de solteirona e casa-se com Joaquim Caetano mesmo sem haver sentimentos afetivos e “desde o primeiro dia do consórcio viu no marido apenas uma pobre alimária” (PINHEIRO, 2000, p. 118 – destaque nosso). O mesmo acontece como Mariquinha do conto “As dos Santos”, busca fugir desse rótulo de “não escolhida” ou “sem valor”, mas não terá o mesmo “final feliz” de D. Angelina.

4 “As dos Santos”: passado x presente

No passado, com uma sociedade extremamente patriarcal, a mulher possuía pouca representatividade. Sua função, por muitos séculos, foi originariamente procriar, cuidar dos filhos, da casa, do marido e de todas as funções domésticas. Estas atribuições competiam somente à mulher, até mesmo a educação dos filhos.

Na literatura, a mulher por muitos anos foi apenas espectadora e quando era escritora remetia-se por pseudônimos, uma vez que esse papel era apenas dos homens. Uma razão também viável a essa realidade era a ausência de alfabetização feminina. Não havia extrema necessidade para a mulher frequentar uma escola. Data-se que somente a partir de 1827 que houve a primeira legislação permitindo a abertura de escolas públicas femininas no Brasil.

Antes desse momento, quando elas recebiam alguma formação, era em conventos ou em aulas particulares em casa. A mulher vivia em uma espécie de isolamento intelectual, em contrapartida de uma supervalorização do exercício dos dotes domésticos. Aquelas que conseguiam andar na contramão dos costumes, nem sempre eram vistas com bons olhos. Porém, as mulheres que conseguiram receber uma educação diferenciada, tomaram para si a coragem de despertar em outras o interesse da mudança e da ressignificação de sua imagem. “Em Natal, o processo civilizatório despontava com a primeira aula feminina, no bairro da Cidade Alta, com a professora Josefa Francisca Soares da Câmara, em 1829, informa Câmara Cascudo” (GONZAGA, 2016, p. 16).

Na literatura feminina potiguar, outras mulheres, ao longo da história, também deixaram sua marca registrada como Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885) que escrevia pelo pseudônimo de Nísia Floresta e foi a precursora no Rio Grande do Norte a publicar textos em jornais com contos, poesias, novelas e romances. Nísia Floresta foi ainda uma das pioneiras a tratar do feminismo no Rio Grande do Norte, conforme pesquisou Thiago Gonzaga:

Segundo Diva Cunha e Constância Duarte (2001, p. 37) a obra de Nísia evidencia o propósito consciente da autora em formar e modificar consciências e de alterar o quadro ideológico vigente no que dizia respeito ao comportamento das mulheres e, naturalmente, o dos homens, seus contemporâneos. Sua poesia é caracteristicamente romântica, com elogios à natureza e exaltação de valores indígenas (GONZAGA, 2016, p. 17).

Há outras figuras notáveis como Clara Camarão, índia e guerreira; na política Celina Guimarães, primeira mulher eleitora no Brasil em 1928. No mesmo ano, em eleições diretas, temos Alzira Soriano eleita como a primeira prefeita no Brasil, no município de Lajes-RN. Mulheres que permearam espaços até então, essencialmente, masculinos.

Nas canções do passado a narratividade feminina não é diferente, a mulher de verdade remete-se aquela que não possuía vaidades e nem se importava com riquezas ou bens, aquela que até mesmo a fome encarava muito bem. Essa era a Amélia, personagem criada por Mário Lago e, possivelmente, aceita pela sociedade como a mulher correta, a exemplar e admirável.

Ai, Que Saudades da Amélia⁵

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

⁵ Canção composta por Mário Lago (letra) e Ataulfo Alves (revisão e música) que foi lançada a primeira vez em 1942 (<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/a-historia-da-criacao-da-musica-amelia-por-mario-lago-e-ataulfo-alves-33004/> – acesso em 10 de setembro de 2019).

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher
Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
Quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, o que se há de fazer!
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade.

A mulher, que por anos foi estigmatizada como a virtuosa, remetia-se tal como à canção de Mário Lago. Essa mulher seria capaz de esquecer-se de si mesmo para ser íntegra e verdadeira. Fazendo um comparativo entre a mulher do lar (casada, valiosa e mãe) com a solteirona, esta não possui grande valor, nem mesmo para casar servia, conforme os padrões sociais conservadores. O casamento era apresentado como valor primordial à mulher. Aquela que não conseguia um marido tinha algo estranho. O normal seria casar-se, ter alguém interessado por ela para se ter perante a sociedade valor e respeito.

Essa santidade feminina foi desmistificada ao longo dos séculos; mulheres como Maria Firmina dos Reis⁶ escreveram sua própria história questionando a escravidão; outras atuaram como protagonistas de sua classe como Celina Guimarães⁷, primeira mulher a votar em 1928, fazendo uma ruptura em uma sociedade essencialmente patriarcal e machista.

No fatídico caso de Mariquinha apresentado no conto, após as pazes com Santo Antônio, um pretendente chegou a sua vida – o Abdias surgia como sua salvação. Porém, tempos depois ele deixou-a em situação ainda pior. Ser abandonada era atestar pouco valor de mulher ou até mesmo atestar que sua virgindade já houvera sido tocada. Um passo como esse facilmente seria evidenciado pelo fato de Mariquinha estar grávida, realidade em que mensalmente a mulher reveste-se em seu ventre do crescimento do feto, tornando-o impossível de esconder.

Para a sociedade da época seria um escândalo duplo o abandono seguido da gravidez, cabendo nessa ação diversos questionamentos: Como Mariquinha teve coragem de entregar-se a um homem antes do casamento, de dar um mau passo, capaz de lançar dúvidas sobre seu caráter e reputação? Como perdeu seu valor tão facilmente? Quem ainda teria respeito por uma mulher que já perdera sua virgindade? Quais princípios têm uma mulher com tal conduta? Será que com uma atitude assim ela ainda poderá ser respeitada?

⁶ Maria Firmina dos Reis (São Luís/MA, 1825–1917) foi a escritora brasileira, considerada a primeira romancista no Brasil.

⁷ Celina Guimarães Viana (Natal/RN, 1890–1972) professora, primeira eleitora do Brasil ao votar em 5 de abril de 1928 na cidade de Mossoró, no interior do Rio Grande do Norte.

Todas as indagações eram pertinentes à época, porém, vejamos que as argumentações tendem a enfatizar a culpa única e exclusivamente da mulher. Como se o “erro” fosse cometido apenas por ela e não pelos dois. Observamos ainda a supervalorização da virgindade como uma espécie de pureza e valor feminino. Diante dessa perspectiva, a este pertence a dignidade da mulher presente na sociedade. O que não é apresentado no conto, assim como na sociedade da época são os questionamentos ao homem/Abdias: Como teve coragem de abandonar sua noiva, quando já havia tido momentos íntimos com a jovem? Não pensou na possibilidade de desvalorização dela? Qual caráter de um homem assim? Qual seu valor diante de uma atitude como esta?

É importante pensar que a sociedade remetida no conto não julga a atitude do homem. A narrativa demonstra o julgamento, mesmo que subliminar, apenas da mulher. Mariquinha havia sido abandonada e agora estava sem destino. Até mesmo a carreira religiosa lhe fora negada junto ao convento.

Associado a todo esse drama existe um outro ainda mais relevante: a gravidez. Em curtas linhas o autor revela que Mariquinha havia abortado discretamente. Há o que se questionar se o aborto fora espontâneo – fato comum à mulher no início da gestação, principalmente, após esta passar pelo trauma do abandono ou até mesmo podendo o aborto ser, proposital, induzido pela mulher. Como não há definição de como aconteceu, existe a possibilidade intuitiva de associar o aborto à prática de privação do nascimento por parte da mulher. Mariquinha vivenciava dramas sérios a sua época, talvez, uma saída pertinente para atenuar o ocorrido fosse não revelar sua gravidez.

No tempo presente, a mulher tornou-se protagonista de sua própria história, não tendo mais a obrigação de ser omissa às suas escolhas. A mulher deixou de ser única e exclusivamente do lar, para permear todos os espaços da sociedade. A figura feminina na sociedade moderna, literalmente, deixou de ser o sexo frágil ou mesmo à Amélia das canções, ela estuda em salas de aula mista, trabalha e recebe por isso, faz faculdade, viaja, escreve, publica, elege, protesta e também casa e é mãe. Porém, essa escolha está em suas mãos e não mais depende de sua família ou somente pela crítica da sociedade.

O casamento não é mais visto, como forma de obtenção de valor a mulher perante o meio que vive, nem acontece mais através de acordos familiares. Hoje, a mulher tem a possibilidade de escolha, como quer planejar sua vida através de suas decisões. Suas metas diferentemente do passado não são mais somente o casamento. No contexto atual, há um parecer de ressignificação da mulher que emponderou-se das suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais e humanas

como um todo. A mulher do presente mostrou a sociedade, ao longo da história, que ela tem as mesmas capacidades que o homem e que lhe conferem a decisão de sua vida.

A Amélia não se configura na sociedade moderna como a mulher perfeita, pois a vaidade foi aceita até mesmo como condição feminina. Seja na literatura, nas ciências, na política, na magistratura ou em quaisquer espaços a mulher hoje está em condições de se mostrar apta a pertencer à área que lhe disser respeito. O seu valor perante a sociedade vai muito mais além da virgindade ao invés de como era no passado. A mulher compreendeu que a ela não se confere apenas a procriação, mas principalmente o planejamento de sua vida, ter filhos ou não, seguir carreira profissional ou não, casar ou não.

O sexo antes do casamento não é mais um tabu. A este correspondem ainda aspectos religiosos, filosóficos e comportamentais assim como o aborto⁸ que é visto pela justiça brasileira como crime desde que o feto esteja em condições a vida. O que se difere é que a mulher do presente conhece seu corpo, sabe seus ciclos e possui domínio para escolher o tempo certo para engravidar, seja casada ou não. O homem não é mais o único a escolher se fica na relação, a mulher conquista e também decide se aceita ou não. Os relacionamentos ocorrem de formas autônomas, não há interferências obrigatórias da família em decidir. Os dois são protagonistas da relação, não casam mais por acordos ou dotes. O sim é passível de decisão para ambos, o amor não está relacionado apenas à mulher, mas ao casal e ao sentido que ambos dão a vida.

Algumas Considerações

Os contos de *Chão dos Simples*, mesmo com mais de 30 anos de distância de sua primeira publicação, ainda possibilitam leituras e discussões diversas, tendo em vista a atualidade das temáticas.

Primeiramente, o regionalismo não se estagnou nas narrativas de 1930, temos ao longo das últimas décadas prosadores que registram aspectos regionais em suas narrativas como uma constante. Segundo Lima (2018) *Chão dos Simples*, apresenta que a vida também pode ser

⁸ O aborto no Brasil ainda é pauta de diversas discussões seja por comissões na câmara, líderes religiosos, juristas ou opinião pública. Segundo o art. 128 do código penal – Decreto Lei 2848/40 o aborto é necessário em caso de não haver outro meio de salvar a vida da gestante, feto anencefálico ou gravidez resultante de estupro. No entanto, a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) analisa um projeto de lei que criminaliza o aborto provocado por motivo de malformação fetal – o PL 2.574/2019. O Projeto de Lei 10774/18 pretende equiparar o embrião vivo ao ser humano já nascido, conferindo a ele todos os direitos previstos no ordenamento jurídico brasileiro. A proposta em discussão na Câmara dos Deputados altera o Código Civil (Lei 11.406/02) para estabelecer que a personalidade civil começa com a concepção do embrião vivo – a partir da fecundação do óvulo. Caso seja aprovado, a proposta de aborto poderia ser criminalizada por qualquer razão.

literatura, ou seja, é possível ter aproximação de fatos cotidianos de situações presentes nos contos.

Em segundo lugar, o conto escolhido para análise, “As dos Santos” apresenta temáticas da ordem do dia na sociedade atual. O aborto no Brasil ainda é tema bastante polêmico, recobre um tabu que permeia ao longo das gerações. Por essa razão, muitas mulheres acabam morrendo em clínicas ilegais com a prática do aborto sem responsabilidade médica. A esse respeito ainda temos uma sociedade que dá culpabilidade muito mais a mulher que ao homem. Em contrapartida ao aborto, temos a gravidez na adolescência em crescente no país, associado às contaminações de doenças sexualmente transmissíveis. Com relação à temática do casamento, a mulher na sociedade moderna ainda é cobrada, ela pode ser bem-sucedida profissionalmente, mas assim como no conto, se não for casada ainda é feita ingerência de que está faltando algo, mesmo que esta tenha decidido não casar.

A produção independente feminina é cada vez mais comum, inclusive a mulher está tendo filhos mais tarde, espera-se primeiro por uma realização profissional, para depois, se desejar, ter filhos. O casamento não é abominado, mas agora é uma escolha do casal e não das famílias, fato esse que, se apresentado à sociedade da época em que o conto fora retratado, seria um escândalo. A mulher não possui mais a obrigatoriedade, ao casar, de aderir ao sobrenome do marido; isso lhe confere a escolha. Nesse novo modelo pode, inclusive, o homem adicionar o sobrenome de sua esposa ao seu; cabendo também aos casamentos de pessoas do mesmo sexo.

Concluimos a partir da leitura do conto e das reflexões sobre a realidade atual que a mulher moderna não se exilou da maternidade ou do casamento; pelo contrário, ela somou estes à dedicação profissional e hoje tem tripla função. Porém, assim como no conto, ainda é alvo de preconceitos sociais, cobranças como idade para casar ou ter filhos, maior responsabilidade perante a família e culpa diante da decisão de um aborto. Desse modo, podemos inferir que algumas das questões presentes no conto ainda estão no topo das discussões da sociedade moderna.

Referências

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. A tendência regionalista na Literatura Brasileira. In: ALVES, Luís Alberto. (Org.). *A formação em perspectiva: Ensaios de Literatura, Cultura e Sociedade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2014. p. 201–222.

GONZAGA, Thiago. *Os Grãos: ensaios sobre a literatura potiguar contemporânea*. 1 ed. – Natal, RN. 2016

GURGEL, Tarcísio. *Informação da Literatura Potiguar*. Natal: Argos, 2001.

JUNIOR, Onofre Manoel. *Chão dos Simples* (3ª edição revista e aumentada). Mossoró, RN: Sarau das Letras, 2014.

LIMA, Simara Ribeiro Gomes da Cunha. *Leitura do livro chão dos simples na sala de aula: riso e tradição regional nos contos de Manoel Onofre Júnior*. – Natal, RN. 2018

MASSAUD, Moisés. *A Criação Literária. Prosa*. 10ª ed. São Paulo: Cultrix. 1967.

MELO, Veríssimo de. *Sobre As Filhas do Arco-Íris*. Natal: Fundação José Augusto, 1981.

PINHEIRO, Aurélio. *Macau*. 3. ed. Natal: EDUFRRN, 2000.

TELES, Maria Amélia de Almeida. (1993). *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 27 - AS
LITERATURAS AFRICANAS COMO ESPAÇO
DE RESISTÊNCIA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A língua como elemento estético e fator de resistência nas obras de Mia Couto

Enio Gontijo de Lacerda ¹

RESUMO

A proposta deste trabalho é a de examinar os possíveis diálogos e conexões entre o valor estético de uma obra e seu viés político. Em seu ensaio *Aula*, o teórico francês Roland Barthes assinala o caráter opressivo da língua e registra que apenas a literatura é capaz de romper sua clausura. Este caráter opressivo se torna ainda mais agudo quando falamos de obras que se encontram à margem da literatura canônica podendo-se estabelecer aqui uma rede dialética com o conceito de literatura menor, de Gilles Deleuze e Felix Guattari, no tocante à violação e reterritorialização da língua, o que também podemos associar à demarcação de territórios e fronteiras entre colonizador e colonizado na tentativa de construir um espaço onde reverbera uma voz resultante do trânsito e deslocamento dessas culturas. Mia Couto, ao realizar constantes transformações na estrutura sintática, morfológica e semântica da língua portuguesa propõe um estilo de linguagem com profundas marcas de oralidade que transgridem seu registro formal, africanizando a língua portuguesa, o que dá à sua obra um caráter de resistência associado a um viés político e identitário, mostrando não haver limites para a criação literária. Pretende-se, pois, um estudo investigativo do uso desta língua e de como ela converge para o projeto literário e ideário do escritor moçambicano, já que segundo o recorte aqui proposto, a língua é indissociável de sua referencialidade. Sondando as engrenagens do texto encontramos em seu plano estrutural e estilístico uma funcionalidade, o que destaca também o caráter performático da língua nas literaturas africanas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua e identidade; Reterritorialização; Estética e resistência

1 Introdução

Algo que sempre foi polêmico, marcando a gênese das literaturas africanas e que tem sido imensamente discutido em inúmeras conferências por escritores e intelectuais africanos desde o começo dos anos sessenta é a questão da linguagem. Que linguagem afinal seria adotada na construção destas literaturas? Uma língua local, um dialeto, a língua do colonizador?

Cada escritor defendia sua escolha. Alguns como o queniano Ngugi Wa Thiong'o preferiam a primeira opção, a adoção de uma língua local, já que esta seria a única maneira de se libertar das amarras políticas, sociais e ideológicas impostas às colônias pelas metrópoles. Para o escritor queniano língua e cultura estão intimamente relacionadas, não sendo possível escrever em outra língua que não a do povo (assumindo assim uma postura anti-imperialista), rechaçando por completo o uso da língua do colonizador que serviria como nova forma de colonização, de escravização da mente do africano. Outros escritores que despontavam no cenário das literaturas africanas como os nigerianos Chinua Achebe (autor do premiado romance *Things Fall Apart*, que foi considerado um dos melhores romances escritos no continente) e Gabriel Okara, defendiam a ideia de que esta posição não poderia fazer qualquer sentido, pois também eles aprendiam a

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras/Literatura da Universidade Federal do Espírito Santo.

língua do colonizador desde a infância, sendo algo que também lhes pertencia. Além do mais seria necessário optar-se por uma língua à qual a maioria da população pudesse entender; sendo assim, a língua ensinada nas escolas e utilizada pela imprensa seria o ideal, o que também favoreceria a unificação destes países que acabavam de se tornar independentes. Há ainda o fato de que muitas não possuíam sequer um alfabeto e uma comunidade do sul, por exemplo, não poderia entender outra do norte por não falarem o mesmo dialeto ou não serem alfabetizadas. A maioria dos escritores se decidiu pelas línguas europeias, o que também propiciaria a expansão de suas literaturas.

Mas estas línguas adotadas em suas literaturas não seriam exatamente aquelas faladas pelo colonizador. Quando lemos as obras de escritores africanos, pelo menos os de maior expressão, constatamos haver uma discrepância entre a linguagem usada nas colônias e a usada nas metrópoles, o que inevitavelmente gerará no leitor um grau de estranhamento levando-o a uma reflexão sobre o papel da linguagem assim como o espaço que lhe é concedido.

O nigeriano Gabriel Okara assume um papel fundamental no que concerne esta problemática do uso da língua, da filosofia, da mitologia e do folclore no continente africano afirmando que “a única forma de usá-los é traduzindo-os, quase literalmente, da língua africana nativa do escritor para qualquer língua europeia que ele estiver utilizando como seu meio de expressão” (OKARA, apud Lawrence Venuti, 2002). Exatamente o que faz em suas obras, escrevendo em inglês, mas inscrevendo nesta língua europeia características estruturais da língua *ijo*, falada por uma minoria que também tem o inglês como primeira ou segunda língua (daí a importância do uso da língua europeia).

Nas próximas seções veremos como esta problemática se inscreve nos países de língua portuguesa e, fundamentalmente, abordaremos os recursos utilizados pelos escritores na composição linguística de suas obras, destacando o projeto literário do escritor moçambicano Mia Couto, alvo deste estudo.

2 Por uma literatura menor, uma proposta maior: por uma linguagem híbrida

Com relação às literaturas africanas de língua portuguesa se passou algo semelhante às literaturas de países vizinhos (notavelmente os que têm a língua francesa e inglesa como língua oficial). Adotaram a língua portuguesa, mas descentralizada, carregada de mudanças em seu léxico e estrutura, um português *africanizado*. Podemos dizer que o estilo de escritores africanos como Okara se assemelha muito ao estilo de escritores como o angolano Luandino Vieira e o moçambicano Mia Couto, que muito provavelmente foi influenciado por estes escritores, além da

influência de outros brasileiros como Guimarães Rosa, de quem é admirador confesso e que teve um percurso literário semelhante no que se refere ao uso da linguagem e na criação estética (especialmente com relação ao uso de neologismos, provérbios e subversão da sintaxe).

Mas é imprescindível que se note a composição desta língua portuguesa, que destoa bastante de sua raiz lusófona. Esta se mistura a outras, aglutinando seus elementos, somando melodias, adquirindo novos contornos, matizes e diferentes propósitos. Existe ali, no processo de criação de muitos escritores africanos, como os mencionados acima, uma tentativa de ruptura radical com a norma culta da língua portuguesa que é, paradoxalmente, elemento constitutivo deste novo tipo de escritura.

Em *Por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari (1997), particularmente no capítulo 3 (*O que é uma Literatura Menor?*) fazem uma análise da questão da linguagem nas obras de Kafka, chegando a conclusões surpreendentes. Para isso os teóricos adotam o conceito de desterritorialização e investigam as nuances do alemão usado pelo escritor. Colocam em evidência as diferenças do seu alemão em contraposição com o *hoch deutsch*, o alemão padrão. Mesmo conhecendo bem a língua, Kafka insiste em modificá-la adequando-a à sua realidade, a de um judeu que vive em Praga onde o alemão é língua obrigatória nas primeiras décadas do século 20 e ainda convive com o tcheco, o iídiche e o hebreu. Segundo os autores, “A situação da língua alemã em Praga, como língua dissecada, misturada com tcheco ou iídiche, vai tornar possível uma invenção de Kafka” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.32). É interessante notar as observações de Deleuze e Guattari no plano da linguagem quando estes destacam a complexa escritura de Kafka, onde se fazia necessário “estar em sua língua como um estrangeiro” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.40). A relação que o escritor estabelece com sua língua materna é permeada por uma sensação de estranhamento, como se esta não lhe pertencesse e ao mesmo tempo fosse condição essencial para a formação de sua identidade e para a construção de seu projeto literário.

A elasticidade e a plasticidade conferidas no tratamento da língua apontam para um outro detalhe no que diz respeito à sua desterritorialização, que Deleuze e Guattari chamarão de “linhas de fuga criadoras”, ou seja, a única maneira de se escrever neste contexto, de “demarcar um território”, seria adulterando sua linguagem, forma e conteúdo, destituindo-lhe de seu domínio e supremacia e reterritorializando-a.

Assim como os recursos usados por Kafka, também aqueles empregados por Mia Couto são assinalados aqui como elementos de desterritorialização, à medida que desconfiguram, desmantelam completamente a centralização, a unidade de uma língua e cultura que é colocada em contato com outra e reterritorialização quando registra na língua do colonizador marcas profundas de línguas locais faladas pelos moçambicanos não apenas reinscrevendo sua cultura

mas rompendo com seu silêncio e dando-lhes voz, estabelecendo a formação de múltiplos centros de poder.

A intenção de Mia Couto é declaradamente política, assim como acontece com outros escritores africanos que se destacam por um processo de escrita semelhante. Mas percebemos também que Mia Couto parece se preocupar muito com a plasticidade, com a questão estética de seu texto, fazendo uso de uma escritura performática e com uma proposta metafísica além de puramente política. Sua linguagem é carregada de elementos que arrastam o leitor para o seu interior, fazendo com que este se dê conta da filosofia da própria língua, como matéria que se movimenta, se transforma, explorando e revelando todo o seu potencial de criação. Mas este plano metafísico da linguagem se amplifica, sua escrita está à margem, distante da língua do colonizador; ela se arreventa de suas amarras, corporificando-se, legitimando-se. Observando a escritura coutiana percebe-se claramente seu intuito de ruptura com a língua padrão em todos os registros da língua; há uma preocupação obstinada em criar-se algo novo, que atinja uma esfera linguística que se destaque como sendo distante do registro convencional.

Chegamos então a um momento em que se faz necessário a abordagem de um tema que também está em consonância com o que foi exposto acima: as relações entre língua e poder.

Em seu ensaio *Aula*, Barthes diz que “A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (BARTHES, 1978, p. 12). Sendo assim, seria necessário por parte destes escritores alcançar um novo modelo de linguagem que estivesse mais próximo daquela realidade. Esta fuga dentro de um novo padrão estilístico, com inovações nos campos sintático, morfológico, fonológico e semântico favorece plenamente o florescimento de uma nova literatura em diálogo constante com o meio em que foi produzida. Apenas a literatura possui esta capacidade de “trapacear com a língua. Esta trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 1978, p.16).

Como a língua pode também ser utilizada como instrumento de poder, encontramos em Mia Couto e tantos outros escritores africanos, quando estes se recusam a seguir os parâmetros de uma linguagem convencional, nos moldes de uma língua e cultura que lhes foram atribuídas, quando eles se rebelam contra este modo de criação literária e compõem um novo trabalho, encontramos uma palavra chave: resistência. E também uma postura política quando coloca em evidência esta relação entre língua e poder, como um instrumento de violência, na medida em que é imposta, limitando, no plano da linguagem, o domínio da liberdade e da democracia, pois “é somente a esse preço que a literatura se torna realmente máquina coletiva de expressão”

(DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.29) Tal como o alemão utilizado por Kafka em sua obra, também o português de Mia Couto adota essas linhas de fuga, de libertação, de não pertencimento à língua padronizada e institucionalizada. Deleuze e Guattari constatarem tudo isso de maneira bastante significativa quando sugerem:

Servir-se do polilinguismo em sua própria língua, fazer desta um uso menor ou intensivo, opor o caráter oprimido dessa língua a seu caráter opressor, encontrar os pontos de não-cultura e de subdesenvolvimento, as zonas lingüísticas de terceiro mundo por onde uma língua escapa. Quantos estilos, ou gêneros, ou movimentos literários, mesmo bem pequenos, só têm um sonho: preencher uma função maior da linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.42)

Mia Couto, ao usar uma linguagem rasurada, fraturada, com elementos absolutamente originais e, além disso, quando coloca em cena todas as possibilidades da língua, transgredindo seu registro oficial, “africanizando” a língua portuguesa, moldando-a e aproximando-a de elementos da oralidade, dá à sua obra um caráter mágico, caleidoscópico, de resistência associada a um viés político e identitário, mostrando-nos como tantos escritores o fazem, que não há limites para a criação literária.

Deleuze e Guattari ao utilizarem o termo “literatura menor” não querem, obviamente, dizer que se trate de uma literatura de qualidade inferior, muito pelo contrário; trata-se de uma literatura que fala de um outro espaço, que se encontra à margem de uma literatura canônica.

Quando lemos Mia Couto, temos a impressão de estar lidando com uma língua *oracular*, onde criatividade, magia e mistério se misturam numa força lancinante. Uma língua que não admite classificações binárias, que se desvencilha destes padrões, no entanto, sem destruí-los. Para Derrida o sentido da desconstrução está associado à sua desmontagem, da decomposição de elementos da escrita, sendo usado para descortinar partes do texto que estão dissimuladas (DERRIDA, 1967). Tudo isso nos faz pensar no caráter de precariedade da palavra e a insuficiência de uma língua como forma de se expressar tudo o que se quer. É o que constata o tradutor de Tizangara, personagem do livro *O último voo do flamingo*, de Mia Couto, neste trecho:

O italiano olhou arrelampejado. Eu sabia que não era para se responder. Ele, afinal, não falava o que dizia. Referia outro assunto. Cada coisa tem direito a ser uma palavra. Cada palavra tem o dever de não ser nenhuma coisa. (COUTO, 2005, p. 135)

E também na voz do feiticeiro Zeca Andorinho, personagem do mesmo livro:

Agora, o senhor me pergunta por esses soldados que desapareceram-se. Pergunta-me se o soldado zambiano morreu. Morreu? Bem, morreu relativamente. Como? O senhor me pergunta – como se morre relativamente?

Não sei, não lhe posso explicar. Teria que falar na minha língua. E é coisa que nem este moço não pode traduzir. Para o que havia que falar não há palavras em nenhuma língua. Só tenho fala para o que invento. (COUTO, 2005, p. 153)

Nos trechos acima citados, percebe-se nitidamente a força e propulsão da palavra e seu caráter criativo que reside na sua invenção. É necessária a criação de uma língua que supra as lacunas deixadas pelo processo de opressão sofrido por seus falantes, incapazes de relatar os acontecimentos usando uma linguagem convencional.

É sempre válido refletir também sobre o caráter de estranhamento que o escritor africano imprime à linguagem, atuando na tentativa de construir um código linguístico que dê conta do absurdo de algumas situações, do mundo mágico, fantástico encenado por ele em suas narrativas. Assim como o cenário, as personagens e os fatos apresentados são insólitos, insólita também será a estrutura da língua. A linguagem acaba sendo uma das protagonistas nas obras do escritor moçambicano tornando-se ela própria ficcionalizada, sendo um elemento fundamental na construção daquele espaço onde se deslocam os habitantes de cidades fictícias em Moçambique, moldando suas falas e lhe imprimindo uma nova coloração, libertando sua voz oprimida.

O espaço e as identidades nas obras de Mia Couto nunca se apresentam acabados, estão em construção permanente, assim como a própria nação moçambicana se encontra em processo de reconstrução depois de ser devastada pela guerra da independência do país seguida de uma sangrenta guerra civil e esta linguagem multifacetada segue a mesma direção, o mesmo processo já que é um reflexo daquele espaço e está presente em todas as ferramentas utilizadas pelo escritor africano na concepção de seu projeto literário. Segundo Inocência da Mata:

A sua artesanaria recria, entre outros, os conflitos entre a língua portuguesa, o idioma hegemônico ontem e hoje, e as muitas línguas autóctones do país, buscando, pela fundação de uma nova geografia linguística, uma nova ideologia para pensar e dizer o país. Assim é que injeta no código linguístico do português a cultura da oratura africana". (MATA, 1998, p.264)

Essa artesanaria acaba resultando também em uma voz que se desprende dos escombros e armadilhas de uma linguagem padrão causando um abalo na concepção clássica do que vem a ser uma língua e na escritura do escritor moçambicano torna-se possível associar a questão de sua representação, usando seu lado criativo e performático, à violência do processo histórico da antiga colônia portuguesa. Mia Couto torna essa voz uma ponte entre um mundo real e um mundo fictício na tentativa de narrar o caos, nunca m busca de equacioná-lo ou encaixar peças,mas fazer com que as partes mantenham uma rede dialógica com o todo encenando a realidade a fim de representar a experiência catastrófica que foi a guerra civil moçambicana narrada em seus romances.

Conclusão

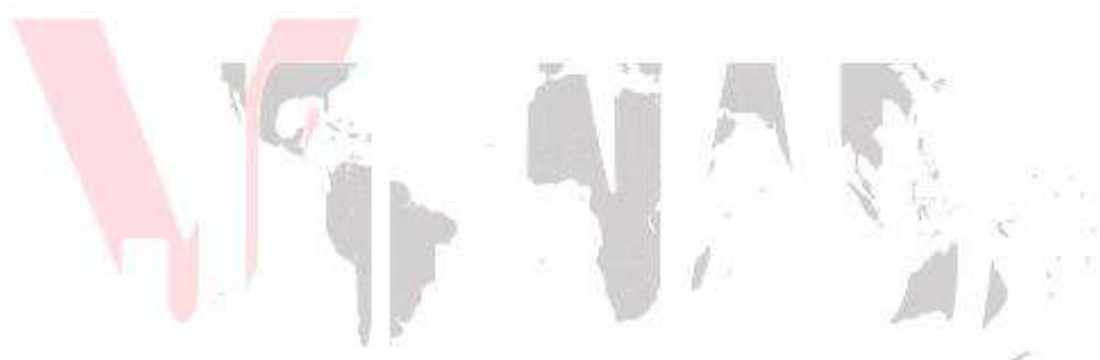
Mia Couto utiliza tais recursos, especialmente fazendo uso de uma tradução interlinguística. Isto não quer dizer de modo algum que ele traduza um material linguístico de uma língua para outra como faz o tipo *convencional* de tradutor; Mia explora elementos de línguas autóctones (do grupo banto) transpondo-os para a língua portuguesa. Com isso ele se rende ao abandono dessa língua ou línguas de chegada e de sua própria língua, numa tentativa de ampliar os horizontes e possibilidades da língua portuguesa, enriquecendo-a, pluralizando-a ou ainda *camaleonizando-a*, numa linguagem coutiana; trabalha com o português de Portugal, desterritorializando-o, com as línguas autóctones de Moçambique. Isto também não quer dizer que ele misture estas línguas com a língua portuguesa a fim de produzir algo exótico. O escritor moçambicano, tal como um estrangeiro em sua própria língua, atua moldando-a de forma que ela encarne elementos de outras, resultando em uma língua quase estrangeira a si mesma, deformada, delirante e vertiginosa, uma língua que não preexiste; afinal, como nos atesta o tradutor de Tizangara, do romance *O último voo do flamingo*, “o que se passou só pode ser contado com palavras que ainda não nasceram” (COUTO, 2005, p.9).

E o mais intrigante é que este tipo de literatura construída com a língua do colonizador (e língua materna do escritor) é que irá propiciar esta gama de incursões e experimentações em diversos campos da linguagem e, em última análise, sua subversão. Uma língua nutrida e repaginada com a língua do outro. Esta linguagem atinge dois diferentes propósitos: confronto e resistência em um plano e libertação em outro, e é o seu caráter híbrido que determinará a configuração de um novo fazer literário.

Referências

- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix 2010.
- COUTO, Mia. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka, por uma literatura menor*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.
- DERRIDA, Jacques. *L'écriture et la différence*. Paris: Éditions du Seuil, 1967.
- MATA, Inocência. *A alquimia da língua portuguesa nos portos da expansão em Moçambique, com Mia Couto*. *Scripta*. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras e do CESPUC. Belo Horizonte, v.1, n.2, 1998.

VENUTI, Lawrence. *Escândalos da Tradução*. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marleide Dias Esquerda e Valéria Biondo Bauru: EDUSC (Editora da Universidade do Sagrado Coração), 2002.



**Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens**



O mar como motivo de criação poética em Cabo-Verde: aquele que provoca, prende e liberta o sujeito

Israela Rana Araújo Lacerda¹

Dra. Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne²

RESUMO

Segundo Fonseca (2017), não existiu, em Cabo Verde, uma verdadeira literatura colonial, visto que esse período da colonização, a partir da segunda metade do século XIX, havia já adquirido ao Arquipélago uma feição própria. O quadro histórico da literatura cabo-verdiana no século XIX e começo do século XX de modo geral, compartilham esses autores que procedem às suas obras colocando-se dentro do universo de Cabo-Verde expressando a cabo-verdianidade. O mar é um dos motivos mais contemplados na criação poética em língua portuguesa. Conforme Vasconcelos (2014) A retomada ao mar como uma referência ao mesmo tempo concreta, geográfica, mas também simbólica e especulativa. A partir do que Bondiá (2002) fala sobre a experiência ser aquilo que nos toca e nos estimula. objetivo desse estudo é analisar o mar na poética cabo-verdiana, aquele que (re)constrói sua terra e seu povo, através do poema Poema do Mar, de Jorge Barbosa, refletindo sobre como essa figura tem um caráter paradoxal e significativo. Metodologicamente, para tratar das literaturas de língua portuguesa utilizaremos Secchin (2000), Vasconcelos (2013) etc., no que concerne a lei utilizaremos Bordini (2013), Lima (et al 2016). Assim, mergulharemos na importância de uma aprendizagem significativa que utiliza da diversidade para ensinar o aluno valorizando todas as manifestações literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Cabo Verde; Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa; Mar.

1 Considerações iniciais: apontamentos sobre Jorge Barbosa e a poética cabo-verdiana

Não existiu, em Cabo Verde, uma verdadeira literatura colonial, visto que esse período da colonização, a partir da segunda metade do século XIX, havia já adquirido ao Arquipélago uma feição própria. O quadro histórico da literatura cabo-verdiana no século XIX e começo do século XX de modo geral, compartilham esses autores que procedem às suas abordagens colocando-se *dentro* do universo de Cabo-Verde e o seu registro é dominado pelo concurso de algumas das contradições do sistema social, com uma mensagem criticamente positiva e esclarecedora. Considera-se a autêntica literatura cabo-verdiana aquela que exprime a *cabo-verdianidade*, o conjunto de textos que reflete o real cabo-verdiano.

A partir da *Claridade*³ (1936), uma revista que separa a literatura cabo-verdiana e repagina a forma e o falar sobre aquela terra, projeta-se o esforço criador nos grandes segmentos que representavam ou simbolizavam a parte viva da sua pátria, uma nova realidade cultural logicamente corresponderá uma

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – Língua Portuguesa – UFPB. E-mail: rannabasilio20@outlook.com

² Professora de Letras pela Universidade Federal da Paraíba – DLCV/UFPB. E-mail: lucianaeleonora@yahoo.com.br

³ *Claridade* foi uma revista extraordinariamente moderna para o seu tempo, antecipadora de tendências e movimentos que só muito mais tarde se revelarão em outras literaturas africanas de língua portuguesa. Recordemos que os primeiros três números de *Claridade* saíram de 1936 a 1937, e os outros seis entre 1947 e 1960. Se pensarmos na situação bastante periférica do arquipélago naquele período e na censura vigente nas ilhas, como nas outras colônias portuguesas e também em Portugal, resulta ainda mais extraordinário o alcance e a lucidez dos seus fundadores.

nova literatura ou de um profundo sentimento nacional que há de alimentar-se nas raízes da longa história do processo social e político de Cabo Verde. Sendo assim, a “Clareza representou uma virada na lírica do Arquipélago. Influenciada pelo Modernismo brasileiro, rompeu com as formas clássicas da poesia, incorporando o verso livre, a não preocupação rígida com as rimas, os temas cabo-verdianos e o uso do crioulo” (SECCO, 1999, p. 14-15).

Porém, entende-se que essa revista não foi um movimento de resistência à colonização, mas sim a literatura cabo-verdiana, tanto que eles mudaram sua poética a partir de homens comuns. Como diz Fonseca e Moreira (2017), criou-se a nova poética de pessoas que viviam dentro das realidades, que sentiam a insularidade de Cabo-verde. É aí que o percussor Jorge Barbosa (1902-1971) expõe sua poética.

O aparecimento desta revista, em 1936, define o moderno movimento cultural cabo-verdiano. Conscientes da sua unidade cultural, pretendiam os —claridosos romper em definitivo com a subalternidade que os cingia à temática europeia, libertando o acto criador de tão colonial alienação. Já em 1935, ao publicar o seu primeiro livro, *Arquipélago*, Jorge Barbosa vencera a tradicional dependência dos modelos metropolitanos e tornava-se pioneiro da moderna poesia cabo-verdiana. (FERREIRA, 2017, p. 6).

Esse poeta é um dos responsáveis por essa revista e abre a estrada do realismo cabo-verdiano. Jorge Barbosa procede um mapeamento do drama social intrínseco ao homem cabo-verdiano: a seca, a fome, a emigração, o isolamento, a insularidade e o mar como estrada mítica, aquele que prende e que também fornece a liberdade. Ele recorre a expressões como esta: voz da nossa gente para transformar o seu discurso na voz coletiva, representar o povo cabo-verdiano, fala desse homem vitimizado em seu mundo, com um cotidiano repleto de lirismo, saudosismo e evasão. “Os grandes tópicos são o lugar, o ambiente socioeconômico e o povo; e todos em relação com o mar, elemento gerador de outros dois temas tratados na poética de Jorge Barbosa: a viagem e o sonho de encontrar uma terra prometida” (FERREIRA, 1977, p.6).

Portanto, o objetivo desta análise é observar o mar na poética cabo-verdiana, aquele que (re)constrói e ressignifica sua terra e seu povo, através do poema “Poema do Mar”, de Jorge Barbosa. Com isso, vislumbraremos algumas estrofes, fazendo apontamentos acerca da figura marítima como destaque, não só em Cabo-verde, mas em toda Literatura Atlântica, para mostrar sua significação. Assim, nos apoiaremos nos teóricos como Ferreira (1977), Fonseca e Moreira (2017), Secchin (2000), Vasconcelos (2013).

2 A figura marítima nas literaturas de africanas de língua portuguesa: apontamentos e interfaces

O mar é um dos motivos mais contemplados na criação poética em língua portuguesa. Refletir sobre isso, a partir da perspectiva da Literatura Atlântica, é estimulante, pois nos aproxima de uma forma mais horizontal de compreensão da lusofonia. No encontro com as produções que compõem o diverso escopo da Literatura Atlântica, nos deparamos com múltiplas culturas, costumes, povos, etnias, crenças, histórias e relatos, os quais, poeticamente, desvelam vozes que ecoam marcas de conquistas, glórias, sofrimentos, dores, confrontos do olhar, encontros e desencontros, mas também de muita resistência. Ou seja, compreendemos, com base em Vasconcelos (2014), que a Literatura Atlântica se trata de:

[...] uma outra maneira de pensar a lusofonia que não seja pautada pelas noções de fonte e influência, origem e cópia, centro e periferia, mas que tenta contemplar as relações existentes entre as literaturas dos diferentes países de língua portuguesa a partir da multiplicidade de caminhos, de uma via em que não há hierarquias, modelos ou tutores a seguir. A referência ao mar como uma referência ao mesmo tempo concreta, geográfica, mas também simbólica e especulativa, uma vez que incorpora a si a horizontalidade desterritorializada das águas, em meio às quais (histórica, política e poeticamente) as trocas culturais se processaram desfazendo os roteiros e predeterminações que os poderes colonial e neocolonial impunham. (VASCONCELOS, 2014, p. 123)

Segundo o teórico, a expressão vem com os estudos de História Atlântica, que procura entender essas relações e trocas que formaram o intercâmbio euro-afro-americano, lidando com temas como tráfico negreiro e migrações de povos e culturas. O termo abrange todas as culturas dos novos países e a literatura, por sua vez, tem como *corpus* a relação de troca, pois é uma categoria de análise histórico-literária desses países com resquícios portugueses, que buscavam formar suas literaturas nacionais. Além disso, não há hierarquia de conhecimentos e a principal metáfora dessa literatura é o mar. No campo das Letras também se foi necessário pesquisar sobre o Atlântico, isto é, a cultura, a literatura e a memória política que se construiu a partir do oceano e das suas trocas.

Com isso, após o surgimento desse tipo de literatura, abriu-se um leque de significações sobre as possibilidades culturais que seriam depositadas nos versos dos poemas ou nas linhas de um romance. Dessa maneira, Secchin (2000) divide em três temáticas abordadas na literatura, que tem como motivo de criação poética o mar: “Podem-se resumir tais configurações em: a) o mar como objeto de narração; b) como substrato épico-histórico; c) como matéria lírica; d) como fonte de indagação filosófica” (p. 53). Todavia, hodiernamente, podemos dizer que essas seriam as principais perspectivas de abordagem, mas que há várias outras na qual o mar pode desaguar nessas literaturas.

O mar, tanto nos países africanos de língua portuguesa como em Cabo-Verde, é visto de maneira ambígua, pois, vivendo em uma sina insular, esses povos incorporam a insularidade geográfica da ilha de maneira mais metafórica e psíquica, interpretando e dando significações a essa insularidade que provoca uma “prisão” do sujeito. Aquele que deseja conhecer o além da ilha, o além das águas, nomeado por Macedo (1992) de reconhecer o desconhecido⁴. Contudo, esse mar também liberta, haja vista que desembarca nos seus portos e cais, o novo, o reconhecível desconhecido. Ele provoca o pensar que, através da sua imensidão, leva o sujeito para outras dimensões. Isso já é dito por Alegre (2018) quando ele afirma ver o mar como uma porta para novos conhecimentos, como estratégia conhecer o que é novo, como “o novo”.

É importante que esse mar, vislumbrado na Literatura Atlântica, não seja somente destruidor e colonizador, mas também é motivo de criação poética disseminando os olhares do sujeito africano, sendo ele colonizado ou não. É isso que Cuti (2010) chama de literatura “afro”, aquela que expressa as matrizes africanas, a cultura e ancestralidade africana como um todo, que não foi tocada pelo colonizador. A Literatura Atlântica tentará contemplar as relações simbólicas que se estabeleceram entre os países de língua portuguesa, levando em conta o papel múltiplo que o Atlântico exerceu sobre eles e como esse oceano reverberou, também, essa africanidade, essa terra que não se sujeitou à colonização e reverberou seus costumes, crenças, histórias, lendas, religiões.

Nacional de Línguas e Linguagens

3 O mar cabo-verdiano e suas significações &

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (p.21). Essa passagem do texto de Bondiá (2002) ilustra inicialmente a análise do poema de Barbosa (2014). O poema foi retirado da Antologia: Literaturas africanas de língua portuguesa I Antologia de textos literários, publicada em 2014 por Spánková. Ao adentrarmos nos contornos da vivência desse sujeito cabo-verdiano, suas angústias, felicidades, tristezas e identidades, é como se experienciáramos estar nessa insularidade juntamente com ele. Sentimos suas dores, compreendemos seus sentimentos, chegamos até a sentir a brisa do mar no rosto e o verde das ilhas nos olhos. “O drama do Mar, / o desassossego do Mar, / sempre / sempre / dentro de nós!” (BARBOSA, 2014, p. 94).

De início, já percebemos que o mar será figura central no poema, pois o título – “Poema do mar” – é claro e objetivo. Esse que está sempre em movimento, em quebra de ondas, ora feroz,

⁴ O sujeito vê o que já conhece em coisas novas.

ora calmo, ao mencionar “sempre, sempre dentro de nós!”, seria uma introjeção do mar dentro do povo cabo-verdiano, que passou por diversas turbulências, (re)existências, e teve que, muitas vezes, lutar contra si mesmo para constituir-se e encontra-se. Nota-se que é uma fusão do mar e “nós” – esse nós sendo o povo de Cabo-verde, vocábulos recorrentes em toda a composição do poema, que se repetem para deixar claro e enfatizado essa relação conflituosa.

O Mar! / cercando / prendendo as nossas Ilhas, / desgastando as rochas das
nossas Ilhas! / Deixando o esmalte do seu salitre nas faces dos pescadores, /
roncando nas areias das nossas praias, / batendo a sua voz de encontro aos
montes / baloiçando os barquinhos de pau que vão por estas costas...
(BARBOSA, 2014, p. 94)

No quarto verso, percebemos esse mar que fere e que prende, essa insularidade que cerca as Ilhas cabo-verdianas e colocam o sujeito que lá habita a pensar sobre ele, que prende e (des)gasta, pois o que é cognoscível para ele é somente aquela realidade, mas que também liberta, porque faz refletir sobre as diversidades de um povo, sobre o novo que chega através desse mar, sobre a provisão vinda das águas. Nos dois últimos versos há um mar sujeito, personificado em sua voz, vê-se esse bater de vozes nas ilhas e nos montes com certa profundidade, haja vista que as culturas que chegaram a Cabo-verde gritando seus valores. Trata-se do novo que chega e ecoa em um povo que já tinha sua cultura e sua ancestralidade, ditam o que é certo, encurralaram esse imaginário. Seria essa a voz do próprio colonizador? Ou a voz dos escritores que ainda aderiam os moldes europeus para escrever sobre a África?

Porém, ao mesmo tempo, é notória a própria figura do mar, esse ser autossuficiente que cerca essa ilha, essa cultura insular que depende do mar, esse mar que balança os barcos trazendo a economia e impedem a miséria – tão falada nos poemas cabo-verdianos – de castigar ainda mais o povo dessas terras. Uma figura que açoita com suas águas e que prende as pessoas nas ilhas, que também fornece caminhos, passagens, alento. Um ser contraditório tão presente nas literaturas de língua portuguesa.

O Mar! / pondo rezas nos lábios / deixando nos olhos dos que ficaram / a
nostalgia resignada de países distantes / que chegam até nós nas estampas
das ilustrações / nas fitas de cinema / e nesse ar de outros climas que trazem
os passageiros / quando desembarcam para ver a pobreza da terra!
(BARBOSA, 2014, p. 94)

No segundo e terceiro verso, reflete-se um ponto importante, não só em Cabo-verde, como também nos países africanos de língua portuguesa, a questão ritualística, a religiosidade e ancestralidade que marcam essa identidade cabo-verdiana. Os lábios que (re)contam histórias e (re)passam saberes, que oferecem ao mar suas oferendas, essa linha ancestral tão bem marcada

em toda África. Porém, percebe-se essa reza como uma despedida, uma diáspora, pessoas que rezam pelos seus que se foram em busca de caminhos melhores e deixam saudades: “*a nostalgia resignada de países distantes*”.

Nos versos seguintes, há uma dicotomização das duas terras estranhas aos olhos dos observadores que as captam. O cabo-verdiano “vê os países distantes por estampas das ilustrações” e por “fitas de cinema”, enquanto “os passageiros que desembarcam” veem não a terra, mas sim “a pobreza da terra”. O sonho e a realidade, ambas meras partes de totalidades, nem tão absolutamente eufóricas: “os países distantes nem tão completamente disfóricas [...] a pobreza da terra!”. Há, sobretudo, um choque de realidades entre os habitantes que veem de outras terras e reconhecem o desconhecido no imaginário cabo-verdiano e os nativos que conhecem o desconhecido. Nesse realismo cabo-verdiano pregado por Jorge, enxerga-se uma terra pobre, a miséria contemplada e exposta para quem visita, o povo cabo-verdiano exposto a sua condição, na qual se procede uma radiografia do drama social: a seca, a fome, a emigração, o isolamento.

O Mar! / a esperança na carta de longe / que talvez não chegue mais!... / O Mar! / saudades dos velhos marinheiros contando histórias de tempos passados, / histórias da baleia que uma vez virou a canoa... / de bebedeiras, de rixas, de mulheres, / nos portos estrangeiros... (BARBOSA, 2014, p. 94-95).

Essa esperança abatida de uma terra melhor, de notícias de longe – terras distantes, pessoas que foram e não voltaram, essas águas que abrem caminhos para se pensar num lugar fértil, mas que nos abre margens a sentir saudade de quem se foi, “em geral, o mar que se celebra é mar de partida, cheio de fascínio e de promessas diante do desconhecido” (SECCHIN, 2000, p. 59). O saudosismo dos tempos passados, memórias, tempos de glória, do que era e não é mais, do povo feliz, da terra genuína, das histórias contadas, da economia que gira em torno da provisão da terra e do mar. “Essa poesia retrata o homem cabo-verdiano e o mundo que o rodeia, sem, no entanto, apontar grandes soluções. De lirismo intimista, não apresenta outra solução ao homem cabo-verdiano que não seja a evasão do mundo a que pertence” (MOREIRA; FONSECA, 2017, p.6).

O Mar! / dentro de nós todos, / no canto da Morna, / no corpo das raparigas morenas, / nas coxas ágeis das pretas / no desejo da viagem que fica em sonhos de muita gente! / Este convite de toda a hora / que o Mar nos faz para a evasão! / Este desespero de querer partir / e ter de ficar! (BARBOSA, 2014, p. 95).

No terceiro verso encontramos uma expressão – “morna” –, que, segundo Brito (2019), é um ritmo musical característico das ilhas cabo-verdianas, cantada em ritmo lento ou moderado, acompanhada por instrumentos de corda como violão, violino, viola e cavaquinho. Conseguimos nos sentires, diante dos cinco primeiros versos, como se estivéssemos dentro da cena, em uma festa, comemoração, ritual com mulheres dançando, pessoas tocando. Além disso, também é possível uma articulação com a força da cultura africana, pois, ao citar “*dentro de nós todos*”, podemos perceber que eles preservam suas culturas dentro de si mesmos, no fazer da comida, no cuidar da terra, no reverenciar do mar, no contato com a sociedade, isto é, a ‘tipicidade’ das expressões orais populares, reverberar, repetir, guardar na memória e repassá-las de geração a geração.

Ademais, o eu-lírico desperta essa beleza e sensualidade feminina das mulheres dessa terra, ao citar “corpo das raparigas morenas / coxas ágeis das pretas”, mulheres que dançam, (en)cantam, mas também trabalham duro, colhem da terra que fazem o trabalho da pedra, que carregam água, que têm a obrigação de cuidar dos filhos, de acender o lume. O sexto verso afirma essa evasão contida na poética de Cabo-verde, “*o desejo da viagem*”, o sujeito que quer sair da insularidade para conhecer o desconhecido.

A insularidade constrói contrapontos com o da migração, com a expressão da necessidade de deixar as ilhas seja por causa do clima inóspito em muitas delas, seja porque é no exterior que o futuro pode ser conquistado, às vezes ilusoriamente. exílio, da diáspora, da solidão –, mas também observando, com olhos muito ternos, o dia-a-dia das mulheres e das ilhas (MOREIRA; FONSECA, 2017, p. 8 grifo do autor)

O “*sonho de muita gente*”, como diz o eu-lírico, podemos ver por outro ângulo, sendo esse o das pessoas que estão longe e desejam retornar para sua terra. Esse drama íntimo e epopeico do homem cabo-verdiano é característico da lírica de Jorge Barbosa. Isso é confirmado com as três últimas estrofes: “Este convite de toda a hora que o Mar nos faz para a evasão! No qual “o oceano como objeto de indagação filosófica [...] sua dimensão física alça-se à metafísica do divino, e é nesse outro patamar que ele adquire sua efetiva significação.” (SECCHIN, 2000, p. 57).

O poema também procura explorar questões significativas da cultura cabo-verdiana, com destaque para essa tensão existente na temática da insularidade, vista como prisão e, ao mesmo tempo, como liberdade. Esse mar onipresente dilata os sonhos, sufoca desejos, uma paisagem física e dúvidas filosóficas existenciais em que os poetas da Claridade basearam sua poesia e sua própria existência na dicotomia de “*querer partir e ter que ficar*”. Com isso, essa figura é também uma personagem humanizada, autor de ações nunca acabadas que regressam em cada onda,

uma repetição de gerúndios longos e gradativos – cercando, prendendo, desgastando, deixando, essa atmosfera que se relaciona com a potência do Mar.

Considerações finais: o fim da viagem caboverdiana

Podemos concluir que o surgimento da Literatura Atlântica foi crucial para formação de uma literatura nacional e autônoma nos países africanos de língua portuguesa. Além de possibilitar uma troca rica, não hierarquizada e diversificada de saberes, culturas, ancestralidades, costumes, fluxo e refluxos, memórias, identidades. Nesse contexto, estando Cabo-Verde nesse espaço, sua literatura também comporta essas características, sobretudo, quando se foca na figura marítima, essa incógnita que abriu caminhos para os escritores, como Jorge Barbosa, enriquecerem o imaginário literário dos seus países.

Nesse sentido, podemos concluir que a literatura de Cabo-Verde se transformou após a publicação da Revista Claridade, pois Jorge Barbosa e outros escritores tornaram a literatura uma forma de representar seu povo, sua crença, seus costumes e sua terra. O poema reflete sobre esse íntimo, o conflito e indagações filosóficas acerca do espaço cabo-verdiano, o falar sobre as coisas boas e nostálgicas, o desejo de conhecer para além das águas que o cercam, entretanto, também refletem a condição cabo-verdiana, em um país cercado de miséria e questões sociais graves, onde o mar afaga ou corrobora para a mazela em demasia.

Além disso, utiliza a figura marítima como esse ser que provoca reflexões, insinua caminhos, mas também prende, traz a provisão e separa sujeitos, o mar como motivo de poética dicotômica. Um elemento inseparável da vida de um povo insular. Em seus versos, Jorge Barbosa se vale da onipresença do mar para evocar outros símbolos da identidade cabo-verdiana, como a sensualidade de suas mulheres ou o canto da Morna. Autor mais descritivo e intimista, Jorge Barbosa ainda não encontra solução para os dilemas dos seus compatriotas que não seja a evasão do mundo conhecido. Porém, pensa sobre essas questões e representa todo sujeito cabo-verdiano em sua realidade social, cultural e psicofilosófica.

Referências

ALEGRE, Manoel. O mar e a língua. In: *Colóquio "Unidade e Diversidade da Língua Portuguesa"*. 2018. Disponível em: manuelalegre.com . Acesso em: out 2019.

BARBOSA, Jorge. Poema do Mar. In: SPÁNKOVÁ, S. *Literaturas africanas de língua portuguesa I Antologia de textos literários*. Brno: Vydala Masarykova univerzita v roce, p. 94-95, 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BRITO, M. G. A morna como expressão identitária cabo-verdiana. *Revista Athena: Mato Grosso*, v. 16, n. 1, p. 18-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/4342/3460>. Acesso em: 18 set 2020.

CUTI, S. L. *Negro ou Afro não tanto faz*. In: *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

FERREIRA, M. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa – Volume I*. Ed. Instituto de Cultura Portuguesa: Portugal, ed. 1, 1977.

FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T. (2017). *PANORAMA DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA*. Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio, (16), 13-72. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767>. Acesso em: set 2020.

SECCHIN, C. A. Um mar à margem: o motivo marinho na poesia brasileira do Romantismo. In: *Revista USP – Via Atlântica*, São Paulo, n. 47, p. 52-60, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35086> Acesso em: abr. de 2020.

SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. *Antologia do Mar na poesia africana de língua portuguesa do século XX*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

VASCONCELLOS, L. C. *Literatura Atlântica: notas sobre o comparatismo em língua portuguesa*. São Paulo: Rev. Via Atlântica, (25), p. 119-129, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/69546>. Acesso em: nov. 2020.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Uma leitura Ecofeminista de *Sonhos*, de Sónia Sultuane

Joranaide Alves Ramos¹

Sávio Roberto Fonseca de Freitas²

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar *Sonhos* (2001), de Sónia Sultuane (1971), à luz da crítica feminista, com especial atenção às relações entre literatura e meio ambiente, mostrando que a referida escritora constrói uma voz poética ecofeminista voltada para representações da natureza no sentido de propagar um humanitarismo no feminino atento às discussões sobre as relações de raça, classe e gênero. Para tanto, desenvolvemos um estudo exploratório, bibliográfico e qualitativo, fundamentado, entre outros, em Butler (2010), Freitas (2020), Guattari (2012), Silva (2016), Soares (2006; 2009), Mies e Shiva (1993). Através dos poemas selecionados, refletimos sobre a essencialidade dos sonhos para a vida, para o equilíbrio biológico e mental, para aliviar o consciente, para restituir a identidade e acelerar os processos de individualização; bem como sobre os desafios e a urgência de criarmos maneiras mais vivedouras para um mundo equânime para humanos e não-humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Ecofeminismo; *Sonhos*; Sónia Sultuane.

1 Introdução

A escrita de autoria feminina sempre suscitou considerações polêmicas nas sociedades ocidentais dominadas política e socialmente pelo homem. Essas questões acompanham, hoje, os estudos literários. A partir dessa reflexão, da necessidade de decolonizar discursos normativos e do reconhecimento da urgência em discutirmos temas como ecologia, igualdade de gênero, identidade, colonialismo, patriarcado, discriminação de classe e de etnia, assumimos a crítica ecofeminista.

O ecofeminismo traz à tona esta discussão, redefinindo o conceito de natureza e suas relações com o ser humano, historicamente constituído, dentro de uma abordagem interdisciplinar da ecocrítica. Ao nosso ver, temáticas ecológicas e seus desdobramentos, transformados em poesia e, em especial, de autoria feminina, conseguem despertar e desenvolver uma consciência humana capaz de questionar e diluir mecanismos opressores para com as naturezas humana e não-humana.

Sensibilizamo-nos, pois, com a Poesia de Sónia Sultuane (1971), nascida em Maputo, quando Moçambique, na África, ainda era colônia de Portugal, analisando a sua Poesia à luz da crítica feminista, com especial atenção às relações entre literatura e meio ambiente, mostrando que esta escritora constrói uma voz poética ecofeminista voltada para representações da natureza no sentido de propagar um humanitarismo no feminino atento às discussões sobre as relações de raça, classe e gênero. Consideramos, portanto, a Obra *Sonhos* (2001).

¹ Doutoranda em Letras – PPGL (UFPB); Mestra em Estudos Literários – PPGL (Ufal); Docente do Centro Universitário do Rio São Francisco – UniRios; Docente substituta do IFBA, Campus Paulo Afonso. joranaide.alvesramos@gmail.com

² Doutor em Letras pela UFPB. Professor de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras do CCAE-UFPB (Campus IV) e do Programa de Pós-Graduação em Letras do CCHLA-UFPB (Campus I). Líder do Grupo de Pesquisa MOZA (Moçambique e Africanidades), cadastrado no CNPq e certificado pela UFPB.

Entender a representação ecofeminista na produção literária supracitada exige pensar sobre as relações socioculturais e de gênero de um país africano recém-independente que preserva tradições patriarcais e androcêntricas severas e cristalizadas. É nesse contexto contraditório marcado por tradições e pela modernidade que Sónia Sultuane situa seu discurso lírico, uma voz feminina e feminista que permeia temas como identidade, autodescoberta e consciência ambiental em detrimento de temas ligados ao projeto de emancipação política da Nação, como abordam também as escritoras moçambicanas, como Paulina Chiziane (1955) e Noémia de Souza (1926-2002).

Foi necessário, pois, desenvolver um estudo exploratório, bibliográfico e qualitativo, buscando contribuições teóricas de diferentes especialistas que discutem Feminismo, Ecologia, Ecofeminismo, tais como Freitas (2020), Guattari (2012), Silva (2016), Soares (2009), Mies e Shiva (1993), entre outros.

2 Feminismos e Ecologias

O último poema do livro *Sonhos* (2001), de Sónia Sultuane, funciona como um manifesto para todas as pessoas que pensam e lutam por direitos equânimes e vida justa para as mulheres. O título “Tenho uma dor profunda na alma” (p. 51) encabeça uma espécie de grito que está preso nas gargantas de muitas mulheres:

Tenho uma dor profunda na alma,
uma vontade enorme de gritar e chorar,
quero este coração aliviado, o meu,
já nem sei se aguento tanto tempo,
a esta dor...
de dizer ao mundo, que estou cansada,
que estou cansada de ser mãe de filhos que não tive, nunca gerei,
de ser a mulher e a amante de homens de quem não sou,
que estou cansada de ter por amigos os meus inimigos,
de ser humilhada, enganada, usada,
e continuar a seguir este caminho,
escuro e distante,
qualquer dia esqueço o que me ensinaram os meus pais,
e vou mostrar ao mundo o quanto sou gente,
que sofro e que também sei chorar,
mostrar ao mundo que também Deus me é,
carne e sangue,
que quero ser feliz,
e o resto que se

A voz poemática feminina está dilacerada, cansada de ser humilhada, enganada, usada e quer ser feliz; revela a dor que marca a vida de muitas mulheres que são, diariamente, marginalizadas por uma sociedade patriarcal, machista e misógina que tenta silenciá-las, ainda hoje. Fundamentadas em discursos essencialistas, muitas sociedades impuseram às mulheres o trabalho reprodutivo, afetivo e o cuidado do lar, negando-lhes espaços públicos e de tomadas de decisões, e quaisquer comportamentos diferentes são rejeitados; por isso, muitas mulheres são caçadas e violentadas das mais diversas formas.

O décimo terceiro verso é emblemático – “qualquer dia esqueço o que me ensinaram os meus pais” – e corrobora o já dito. As mulheres ainda são colonizadas para o silêncio e para a subserviência em muitas partes do mundo, o que inclui a África. Sónia Sultuane é moçambicana e, certamente, é atravessada por valores patriarcais que deram a condição necessária para transformar a dor neste poema e, finalmente, falar em/de um lugar ocupado por homens. Este espaço duramente conquistado revela as cruzadas que se armam a todo o momento contra os direitos das minorias, em especial, neste caso, das mulheres e contra os movimentos feministas. Os ataques para a inviabilização das mulheres e do feminino ainda são muito duros, visto a suposta necessidade de se impor a ordem sexual adequada, a do patriarcado intimamente relacionado ao colonialismo e ao capitalismo.

Este tripé – patriarcado/colonialismo/capitalismo – é perigoso porque fortalece a crença de que as mulheres são objetos que precisam ser dominados e explorados, colocando-se a serviço de tudo e de todos; o feminino é coisificado e as mulheres precisam ser vigilantes de si mesmas e, em alguma medida, submeter-se a discursos normativos. Além disso, políticas públicas, não raro, sustentam uma narrativa antifeminista que nega a desigualdade de gênero, criando a falsa impressão de que os movimentos feministas engendram a desconstrução do ideal de mulher requerido pela sociedade.

Para debruçarmo-nos sobre a obra de Sónia Sultuane, faz-se necessário refletir e entender a[s] perspectiva[s] que norteia[m] o[s] Feminismo[s], não apenas pelo fato de sermos guiados por uma voz poética feminina, mas por notarmos poemas permeados por temáticas femininas que permitem uma discussão sobre identidade, autodescoberta, pertencimento, por exemplo. A voz poética feminista e feminina se situa em um lugar marcado pelo patriarcado, pelo machismo e, conseqüentemente, pela colonização da mulher.

Nesse contexto, o feminismo tem importância e necessidade absolutas para as sociedades africanas, visto o Continente apresentar os maiores números de violência doméstica, o mais elevado índice de mutilações femininas e desigualdade de gênero. Se ser mulher já é um desafio em nosso País, na África isso é ainda mais complexo. São muitos países com diferentes culturas, diversas etnias, mas em todos, as mulheres sofrem algum tipo de restrição. Diallo (2019) relata que o valor da mulher é proporcional à sua capacidade de desempenhar às funções de esposa, mãe e dona de casa, nesta ordem, e qualquer outra habilidade é desnecessária e coloca as mulheres no limbo da sociedade.

O Feminismo é, a grosso modo, um conjunto de ideologias, de movimentos políticos e sociais que busca direitos equânimes, libertação de padrões e de morais patriarcais baseados em normas de gênero e uma vivência humana por meio do empoderamento feminino. Segundo Silva (2016), a teoria feminista se propõe a uma crítica radical da modernidade que se apoia na concepção de um sujeito universal, visto pelo feminismo como o sujeito masculino, branco e proprietário, trazendo à baila o debate necessário sobre as relações sociais de classe, de gênero e de raça. Os movimentos feministas lutam, necessariamente, por condições de igualdade e de liberdade para todas, de modo a superar os processos de colonização, exploração e dominação patriarcal, capitalista e racista tão naturais, ainda.

Esta discussão considera, também, as diferenças e desigualdades existentes entre as mulheres, refletindo que nem todas correspondem ao feminino hegemônico, de mulheres brancas, heterossexuais, ricas, livres, com controle do próprio corpo e de sua sexualidade; além dessas mulheres, existem as outras, “pobre[s], sem educação, limitadas pelas tradições, domésticas, restritas a família, as vítimas”, como Chandra Mohanty lembrou-se (2008, p. 126 *apud* SILVA, 2016, p. 49) .

Sobre o discurso feminista africano, vale dizer que é projetado preocupações inerentes à situação da África. Telo (2017, p. 2) aponta que esse movimento “questiona as características de culturas tradicionais africanas sem as “maldizer”, entendendo que elas podem ser vistas de forma diferente, por diferentes classes de mulheres”. O movimento é situado, considera e analisa as condições sociais, políticas e econômicas que fundamentam a vida das mulheres africanas, visando consertar as opressões, as injustiças e a violência de gênero. As mulheres africanas, segundo MacFadden (2001 *apud* TELO, 2017), têm resistido e se engajado na luta contra a exclusão e controle patriarcal, há milhares de anos, pela consciência de serem mulheres, africanas e do terceiro mundo.

Refletindo sobre o modelo patriarcal ultrapassado, mas vigente, buscando recuperar ou melhorar a relação entre os seres humanos, bem como a relação com os meios ambiente e social, o feminismo foi associado à ecologia. Importa refletir sobre a acepção original do termo ‘ecologia’: *oikos*, que significa casa, meio natural, bem doméstico. Hoje, a palavra ‘ecologia’ não é entendida apenas como uma disciplina acadêmica, mas associa-se a amplos movimentos sociais com clara expressividade política. Essa evolução, segundo Lago e Pádua (2011, p. 7), ultrapassou os limites propostos pelo biólogo alemão Ernest Haeckel quando propôs a criação de “modesta disciplina científica, ligada ao campo da biologia, e [...] utilizou a palavra grega *oikos* (casa) e cunhou o termo “ecologia” (ciência da casa)”.

O termo ‘ecologia’ guarda diversos sentidos. Sobre isso, Castro (1992, p. 30) afirma que Natureza é a floresta, os rios, os animais, algo material e objetivo. Mas também o caráter, a índole de uma pessoa, algo espiritual e subjetivo”. O campo da ecologia é vasto e traz algo de novo e de importante, pois permite a muitas pessoas questionar seu modo de vida, a ciência, a tecnologia, a política (LAGO; PÁDUA, 2011).

Grosso modo, os ecologistas têm buscado despertar na sociedade a solidariedade e a iniciativa para construir um mundo digno e justo. Esses sentidos nos fazem entender melhor sobre a interligação dos registros ecológicos da *ecosofia* de Guattari (2012, p. 8): “o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana” e viabiliza uma leitura de textos literários, fundamentada por variadas questões ecológicas que geram mudanças no ser humano para consigo, para com outrem e para com a natureza mais-que-humana, até porque todos somos a própria natureza. Essa reflexão é importante quando fazemos uma leitura ecofeminista, visto a relação entre feminismo e ecologia.

2 Ecofeminismo

O ecofeminismo reúne movimentos relacionados às lutas feministas a trabalhos que se debruçam sobre a identificação e a valorização das diversidades biológica e cultural que mantêm a vida, bem como

sobre o embate das relações de dominação, ligadas à exploração de classe e ao racismo. Nessa esteira, críticas literárias feministas associam ecologia e feminismo aos estudos literários, visto que a literatura é, também, “um lugar de resistência a diferentes formas de dominação biológica e/ou cultural”. O interesse por esta área se deu, segundo Soares (2009, p. 02), com a mudança de postura dos críticos, pois a literatura sempre representou artisticamente as naturezas humana e mais-que-humana.

Consoante a Soares (2009), entendemos que assumir uma postura ecofeminista exige uma articulação ético-política que discuta as opressões experienciadas por mulheres e pela natureza, mas que não se limite a isso. A posição mais adequada seria a de analisar e refletir, nos textos críticos – visto que a literatura traz o viés necessário –, sobre as relações de interdependência humanas, bem como entre humanos e outras formas de vida, rejeitando as ideologias essencialistas e biológicas que sustentam hierarquias patriarcais, machistas e dualistas que sobrepõem o masculino e o humano em detrimento das mulheres e da natureza mais-que-humana, problematizando os sentidos de natureza, de cultura, de meio ambiente, por exemplo.

Segundo Mies e Shiva (1993), o ecofeminismo é um movimento com uma identidade feminina que acredita que precisa desempenhar uma tarefa importante nesses tempos difíceis, marcados pela devastação do Planeta e dos seus habitantes, fatores que configuram a mentalidade machista que nega o direito à mulher ao próprio corpo e a sua sexualidade. Ambientalismo e feminismo se imbricam e propõem a luta pelos direitos das mulheres e a restauração dos ecossistemas que sustentam a vida.

Mies e Shiva (1993) apontam que onde as mulheres agem contra a agressão ecológica, percebem a relação entre a violência patriarcal contra as mulheres, outros indivíduos e contra a natureza mais-que-humana. Trata-se de um jogo semelhante de dominação, conquista, posse e controle, guardadas diferenças mínimas, contra o qual o ecofeminismo se opõe.

Guattari (2012) diz que para que haja emancipação dos seres humanos e equilíbrio ecológico é necessário um novo posicionamento ético-político por partes das sociedades. Nesse contexto, o ecofeminismo, segundo Hutcheon (1991, p. 88), permite às mulheres e a todos os ditos ex-cêntricos, revalorizar suas identidades, reconstruindo uma nova inserção na sociedade, bem como respeitando e preservando todas as manifestações de vida.

O ecofeminismo não pretende basear-se nas diferenças entre cultura e natureza, polaridades ou dualismos cristalizados, mas em diálogo com outras áreas do conhecimento, perceber as relações humanas com a natureza mais-que-humana, oferecendo um viés ético-político que cruza o falocentrismo, o racismo, o sexismo e os desastres ambientais e das relações simbióticas já fragilizadas, considerando o mundo contemporâneo, seus desafios e a necessidade de criarmos maneiras viáveis para um mundo equânime para humanos e não-humanos.

Para Izabel Brandão (2003, p. 468), a crítica literária ecofeminista, associada a outras áreas do conhecimento, busca fundamentos teóricos e políticos do feminismo e do ambientalismo, para analisar por que as mulheres são tratadas como inferiores pelos homens e por que a natureza é tratada como inferior à cultura, assumindo uma análise sobre os papéis de gênero e sobre os dualismos hierárquicos, podendo

“ser uma excelente ferramenta de trabalho que renova a construção de novos conhecimentos dentro da literatura”.

Pensando nisso, estabelecemos esta discussão ecofeminista da poesia de Sónia Sultuane. Apoiamo-nos, para tanto, nas pesquisas realizadas por Sávio Roberto Fonseca de Freitas (2020). O estudioso (2020, p. 81) assegura que essa Obra Poética se articula com a proposta do ecofeminismo e concede “experiências poéticas existenciais possíveis pela relação de afeto e prazer de reconhecimento do corpo feminino como um espaço natural de libertação em diversos aspectos”. Ou seja, uma Poesia que inscreve o universo feminino, seus corpos e sua sexualidade, ainda que enviesada pelo essencialismo biológico e cultural, permite-nos decolonizar, em alguma medida, discursos reguladores patriarcais, coloniais e machistas que marginalizam grupos não-hegemônicos, em especial, aqui, as mulheres.

3 Uma leitura ecofeminista de *Sonhos*

A ideia de “sonhos” já remete à criação de símbolos, tanto que muitas pessoas buscam os significados dos sonhos que movimentam seus sonhos para desvendar suas causas e seus fins e, inclusive, isso é objeto de estudo. Para outras áreas e, especialmente, nesse estudo, o sonho tem uma natureza emotiva, representativa, subjetiva e, por isso, não favorecem uma interpretação justa, até sobre o seu conceito. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 844):

Para Freud, o sonho é a expressão, ou a realização de um desejo reprimido (FRIES, 123); para Jung, ele é a auto-representação, espontânea e simbólica, da situação atual do inconsciente (JUNH, 228); para J. Sutter, [...] o sonho é um fenômeno psicológico que se produz durante o sono, constituído por uma série de imagens cujo desenrolamento representa um drama mais ou menos concatenado (PORP, 365). [sic]

O sonho é uma expressão incontrolável, necessária, segundo os mesmos autores (2008, p. 846), ao equilíbrio biológico e mental como o oxigênio, o sono e a boa alimentação, serve para liberar impulsos reprimidos, emergir problemas que precisam ser resolvidos, além de, por sua natureza seletiva, aliviar a vida consciente, ao mesmo tempo em que é um revelador do ego e do self, “tem como finalidade restituir a pessoa a sua identidade própria, descobrindo o sentido de suas alienações [...] acelera os processos de individualização que regem a evolução de ascensão e integração do homem.”

As significações expostas servem para fazer entender a organização de *Sonhos*, primeiro livro de Sónia Sultuane. Se a análise simbólica ou onírica é um dos caminhos de integração da personalidade, debruçar-se sobre o livro de Sónia Sultuane é, também, refletir sobre essa incorporação a partir do lugar de fala da poetisa, compreendendo a sua Poesia e a nós mesmos.

Sonhos traz uma voz poemática feminina, feminista e sensual que reflete, não raro, com muitos questionamentos, sobre si, sobre outrem, sobre o mundo “de dentro” e sobre o mundo “de fora”, através de

sentimentos e de sensações, tais como o amor, a saudade, o desejo, a alegria, a distância, a dor, a ilusão, em uma atmosfera de sonhos, como sugere o título.

Os temas abordados estão permeados por inquietações que nem sempre são solucionadas, talvez, por representarem as questões que atravessam o seu espaço geográfico e o seu lugar social, e permitem pensar criticamente sobre identidade, gênero, classe, raça, direito ao corpo e à fala, em um contexto não completamente diferente do nosso, marcado pelo patriarcado e pelo colonialismo. O primeiro poema, “Sonho quebrado ainda em menina” (2001, p. 11):

Sonho quebrado ainda em menina,
pesadelo vivido já em adolescente,
fantasia presente em mulher,
estes todos estados vividos numa só vida,
o sonho quebrou,
o castelo em vidro desabou,
tantos estilhaços cravados em meu corpo,
como foi possível?
meu corpo deformado, meu rosto desfigurado,
restou minha alma,
meus sonhos de criança, em meu pesadelo e em minha fantasia.

Abre o livro e apresenta sonhos não realizados, que são só sonhos. Os termos utilizados – fantasia e castelo – remetem aos contos de fadas que muitas sociedades criam e sustentam a formação das meninas. Ao contrário dessa idealização que contribui para a constituição do perfil de mulheres requerido pela sociedade, as meninas moçambicanas, especialmente as nascidas antes da independência política ocorrida em 1975, precisaram conviver sob o domínio do patriarcado africano e do patriarcado português e resistir a eles, visto a educação que recebiam.

Segundo Magalhães (2016), na Moçambique pré-colonial, a figura do homem já era considerada superior e a chegada dos portugueses intensificou esse domínio. A região sul, onde fica Maputo, possui um sistema patrilinear, ou seja, o pai é responsável por passar a linhagem dos filhos; após o casamento, a mulher precisa sair da aldeia de sua família e morar com o companheiro. Nesse lugar diferente, ela não tem autonomia e é vista com desconfiança pela nova família, inclusive pelas mulheres que já fazem parte do ciclo.

Nesse sistema, as mulheres são subalternizadas e, até hoje, vivem com as desigualdades estruturais herdadas, sendo exploradas, em especial, naquela região, sul de Moçambique, onde se instalou um processo de colonização portuguesa mais intenso. Magalhães (2016) aponta que essas mulheres precisaram buscar diferentes mecanismos para resistir, denunciando nas instituições oficiais, como os tribunais, os abusos sofridos e, lutando, diariamente, fugindo das aldeias de seus maridos, trabalhando para devolver o dote pago no casamento, muitas vezes poligâmico, para, assim, formalizar o divórcio, muito

mais fácil para os homens, tendo em vista o *lobolo*³. Marcando gravemente esse contexto, a violência dos homens para com as mulheres, acontece por parte, inclusive dos filhos em relação as suas mães.

Balandier (1976, *apud* Magalhães, 2016) aponta que o casamento, para essas sociedades, além de garantir a reprodução social, garante mais que a união de dois indivíduos, mas de dois grupos, relações que podem ser abaladas pela insubordinação feminina. É claro que as histórias são múltiplas e não generalizamos a África com tradições constantes, pois sabemos de suas numerosas diferenças. As mulheres não são inteiramente destituídas de poder, de influência, de recursos, mas o poder masculino se interpõe em todos os espaços da vida social e as relações estabelecidas engendram a exploração dos homens sobre as mulheres.

Embora não trate diretamente desse contexto, o poema retrata a vida de uma menina que se tornou mulher e teve seus sonhos quebrados. A metáfora dos estilhaços que cravam o corpo é bastante interessante porque diz dos fragmentos dos sonhos não realizados que deformam o corpo, desfiguram o rosto, restando apenas a alma, os sonhos transformados em pesadelo ou na fantasia.

Discutimos que os sonhos são essenciais para a vida, para o equilíbrio biológico e mental, para aliviar o consciente, para restituir a identidade e acelerar os processos de individualização. Para essa voz poética, os sonhos não realizados parecem tê-la marcado profundamente; vale destacar que ela parece acreditar em outras vidas, como vemos no quarto verso, em um prelúdio para *Roda das encarnações* (2016). Em “Tenho as entranhas em dor” (2001, p. 12):

Tenho as entranhas em dor,
a alma oprimida, dilacerada,
o pensamento em quase tudo perdido,
como estou?
será que estou?
estranho!
As entranhas convulsam,
na dor que tenho, essa onde será mesmo que está?
onde será mesmo que dói?
o pensamento longe, o coração a simular-se, desligado de mim,
a alma quer partir,
quer alcançar algo,
só ela é que sabe bem o quê e o porquê,
chamo-a mas ela é mais forte, quer partir,
ao encontro de algo perdido,
páro o pensamento, mas já o tenho bem longe,
estranho...
será que volta? [sic]

³ Segundo Signe Arnfred, em *Notas sobre gênero e modernização em Moçambique* (2015), disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000200181>: “O *lobolo* é uma transferência de valores da família do noivo para a família da noiva, permitindo a esta última se apossar de uma outra mulher (como uma esposa para um de seus filhos), dessa forma preenchendo o espaço vazio deixado pela filha que está se casando e indo embora [...]. Para a mulher divorciar-se, precisa convencer sua própria família, destinatária do *lobolo*, a devolvê-lo para o seu marido. Conseqüentemente, haverá pressão sobre a mulher para que ela fique e suporte, mesmo um mau casamento”.

O primeiro verso apresenta “as entranhas em dor”, a parte mais profunda do ser humano, as vísceras, o ventre, o coração, em alguma acepção, os sentimentos, o íntimo, que estão dilacerados por uma dor tão medonha que faz o eu lírico não saber como ou se estar; sua alma, mais forte, “quer partir, ao encontro de algo perdido” e o seu pensamento já o tem “bem longe”. O poema traz questionamentos não solucionados, como se a voz do poema saísse de um sonho estranho, sem as respostas buscadas.

O poema “quem sou eu? quem serei?” (2001, p. 14), continua com a série de questionamentos que não encontram respostas:

quem sou seu? quem serei?
não sei!
divido-me em várias partes, jovem, mulher, criança,
mas em nenhuma me defino,
serei eu aquele ser forte que aparento!
inatingível às vezes como mostro ser?
ou serei aquela criança,
que atingida por algo se refugia, se esconde?
ou serei quem ama, e procura receber também?
não sei!...
será que me identifico com alguma dessas personagens?
ou serei a união de todas numa só!
que me faz tão complicada e incompleta,
diz-me tu ó mundo que me observas, e me deixas tão vazia,
diz-me tu quem sou, o que sou e o porquê, de ser assim.

Esta voz poética feminina pede a quem a observa as respostas de que precisa sobre quem é, o que é e “o porquê, de ser assim”, uma mulher dividida em várias partes, “jovem, mulher, criança”, diferentes personagens que, sozinhos ou em conjunto, fazem dela “completa e incompleta”, porque ela não se define. Um problema é que se a ótica do observador for eurocêntrica, a do colonizador ou mesmo africana, mas constituída por valores colonizadores, a imagem da mulher é uniformizada, coletiva e não vai além dos supostos “papéis femininos”, nomeadamente familiares e econômicos, sem maior autoridade ou poder político, centrando a visibilidade dessas mulheres em sua aparência e no seu comportamento, definidos como africanos. Essa visão simplificadora nos diz pouco sobre os modos de ser e de estar dessas mulheres, pois, a priori, essas observações são negativas em relação às mulheres europeias, fundamentadas pelo tripé mencionado e desconsiderando as resistências femininas.

De um modo geral, consideramos que os poemas de *Sonhos* dialogam entre si e discutem sobre milhares de mulheres subalternizadas e historicamente invisibilizadas, como em “Menina ainda, tornei-me mulher” (2001, p. 15):

Menina ainda, tornei-me mulher
enfrentei o mundo, e a mim mesma,
esperei paciente por este caminho,
sem nunca pôr em causa os atalhos a percorrer,
caminhei umas vezes depressa demais,
outras muito devagar,
e nunca consegui encontrar o passo certo,

responsabilidade e mais responsabilidades vieram,
e fui-me esquecendo de encontrar,
o caminho e os passos certos,
nesta vida,
esqueci de encontrar, os meus próprios passos,
fui tentando mostrar aos outros e ao mundo,
os passos mais certos talvez a percorrerem,
mas lembrei-me tão de repente de mim,
que fiquei surpresa ao ver que tinha parado,
e nem tinha tentado caminhar,
será que ainda consigo encontrar o caminho?
ou será que me perdi neste próprio caminhar?
tantas vezes tropeçado e caído.

O poema que nos faz lembrar da célebre reflexão de Beauvoir” (1967, p. 9): “ninguém nasce mulher; torna-se mulher”, traz Sónia Sultuane inscrita, dando forma ao corpo poético. A menina que se torna mulher é forte, paciente, enfrenta o mundo sem buscar atalhos e, como muitas mulheres, não encontra o passo mais adequado; pelas responsabilidades que surgem, às vezes, se perde na vida, ao passo que cuida das outras pessoas e lhes dar rumos. A sequência de afirmações é interrompida quando a voz poética se percebe parada, fora do seu caminho, mesmo “tropeçado e caído” e se questiona se ainda consegue encontrá-lo e quando se perdeu.

Sónia Sultuane faz parte de um mundo recém-independente ou submetido a neocolonização herdeira de um passado pesado e que, através da arte, forja um futuro novo para si e para seus pares, que buscam por sua independência, em um tempo e em um lugar nos quais o prestígio viril é firmado, naturalizado e assentado, inclusive, sobre as bases sociais e econômicas. Com este poema, vemos uma mulher que reflete sobre sua condição, sobre seus sentimentos, sobre o universo onde se encontra enclausurada e que fugas lhe são permitidas.

Em “Vício” (2001, p. 49):

Vício,
maldito vício,
no meu leito o teu corpo se tornava, só meu,
a tua voz percorria e suavizava a dor do meu querer,
o teu respirar mansinho, sossegava,
os teus dedos percorriam o meu ser, toda eu,
o teu corpo fundia-se ao meu, tão,
profundamente...
hábito tantas vezes repetido,
procuro hoje em meu leito esse corpo, que era só meu,
e só encontro o vazio,
e somente o maldito vício.

A voz do poema se deleitou, se esqueceu de todas as dores através da entrega do seu corpo a outro corpo, satisfaz-se. É importante observar que essa mulher fala em desejo e em prazer sem a submissão e obrigação tão naturais, às vezes, de agradar ao parceiro; o relato é de uma mulher que oferece o seu corpo e a sua alma à volúpia; ela está ocupada de si, com o estremecimento de sua carne, com os

movimentos de seu coração, mas como em “Vagueando, lentamente” (2001, p. 16), por exemplo, termina sozinha. O poema é sensual e revela o espaço conquistado pela mulher para se dizer, neste caso, sob um viés essencialista, em uma sociedade tão marcada por sua colonização.

Em “O que me importa se te vais” (2001, p. 19):

O que me importa se te vais,
se ficarás para sempre dentro de mim,
o que me importa se este oceano que é a vida seja longo,
se mais longo consegue ser o meu amor por ti,
o que me importa se esse oceano um dia te tenha roubado,
se um dia uma gota em mim tenha deixado,
a minha sede tenha matado,
bebi algo puro e belo,
que me importa se esse oceano me haja abandonado,
e a minha gota houvesse levado,
mas se esse gosto em mim tenha ficado cravado.

Vemos um eu lírico mais devotado para com o outro, o que não é menos interessante, pois percebemos autonomia para amar, para viver uma relação que não é a esperada pela sociedade, a do “felizes para sempre”; o que interessa são as marcas deixadas pela pureza e beleza daquele afeto. A voz do poema utilizou o conceito de “oceano” para falar de vida, dos movimentos que ambos fazem e nos trazem e nos levam pessoas e sensações sem que possamos questionar, reivindicar. Muitas simbologias cercam o oceano que está ligado à primordialidade da vida. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 650), o oceano, o mar,

em virtude de sua extensão aparentemente sem limites, [são] as imagens da indistinção primordial, da indeterminação original [...]. é também símbolo das *Águas superiores*, da Essência divina, do **Nirvana**, do **Tao** [...]. Segundo Shabestari, o oceano é o coração, o conhecimento; a margem é a gnose; a concha, a linguagem, e a pérola que ela contém, a *ciência do coração*, o sentido secreto da linguagem [...]. quando está agitado, a extensão incerta, cuja travessia perigosa condiciona a chegada à costa. [grifos dos autores]

Pelos sentidos mencionados, vemos uma consciência ecológica que a Obra de Sônia Sultuane estabelece e firma ao longo dos quatro livros já publicados – *Sonhos* (2001), *Imaginando o poetizado* (2006), *No colo da lua* (2009), *Roda das Encarnações* (2017). A exemplo, temos “Oh! tu vento, que passaste pela minha face” (2001, p. 40):

Oh! tu vento, que passaste pela minha face,
contente, apressado,
acariciaste o meu rosto e beijaste-o,
e partiste com a mesma pressa que chegaste,
à procura de novos portos,
sem saber se voltarias,
um dia, novamente, chegaste,
e por mim assobiaste,
vinhas violento, atordoado,

à procura deste meu porto que abandonaste,
à procura deste meu rosto que beijaste,
por sentires que nunca o deverias ter deixado.

O simbolismo do vento apresenta diversos aspectos, a depender da cultura, no entanto, segundo Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 935), “devido à agitação que o caracteriza, é um símbolo de vaidade, de instabilidade, de inconstância”. Esta alegoria em muito contribui com a leitura do poema elencado.

Nele, o vento se parece com alguém, volúvel e impermanente, que chega e parte sem anúncio. O rosto da voz poemática se transforma em um porto para receber o vento “contente, apressado” e vê-lo ir, sem aviso prévio, “sem saber se voltarias”. O mesmo vento retorna “violento, atordoado [...] / por sentires que nunca o deverias ter deixado”.

O vento, semelhante a um homem, afeta a voz poemática com seu toque, e sua tenra doçura, com sua cólera tempestuosa e, conseqüentemente, sua ausência. Nesse sentido, o vento é, paradoxalmente, um símbolo de energia muito vigoroso que desperta as sensações descritas pelo eu-lírico feminino que se conecta com a Natureza, fazendo do seu corpo um lugar de acolhimento para as forças e poder da Natureza e, simultaneamente, de espera pelo homem ausente.

O vento é recobrado em “Oh! vento tu, vento forte” (2001, p. 41) como uma espécie de enlace entre os poemas:

Oh! vento tu, vento forte,
que passaste por mim num ápice,
tu que deixaste tanta saudade,
por um dia por me teres passado,
vento, vento, volta vento,
que é por ti que espero,
que é por ti que anseio,
a tua brisa desejo,
toca meu rosto,
aberta a minha alma,
deixa-me voar ao som da tua música,
para ficar mais desperta,
mais livre mais liberta,
deixa-me embalar ao som da tua música,
para fugir,
para fugir,
para fugir.

Aqui, parece que o mesmo vento que tinha aportado, decidiu ir embora, novamente. O eu-lírico feminino apresenta, agora, um viés erótico e apela, anaforicamente, para o retorno do vento/do homem porque o deseja e, por isso, mantém sua alma aberta, para que o “som da tua música” a faça voar, reafirmando a ligação – vista, também, entre vento e voo – entre mulher e elemento da Natureza que “desperta” e “liberta” a voz do poema, numa metáfora para a relação de querer e de entrega.

O último poema elencado, “Como queria ser aquela que não fui!” (2001, p. 47), retoma uma mulher que não teve seus sonhos realizados e “que tem o encanto quebrado como cacos”:

Como queria ser aquela que não fui!
a de meus sonhos, pura, vencedora,
a que a beleza ainda a ostenta,
não esta permanente convalescente,
aquela que sonha e espera,
o encantado, o palácio fantasiado,
e não esta que tem o encanto quebrado como cacos,
como queria ser a outra dos meus sonhos,
alegre, misteriosamente bela,
e não a que vagueia lentamente e triste,
mas que vive,
e a beleza que a arde tão dentro,
como queria ser a outra,
a dos meus sonhos mais viva ternamente.

Essa mulher se sonhou vencedora, pura, alegre, mas está convalescente, “vagueia lentamente e triste”. Este poema, embora não seja o último do livro, parece fechar o ciclo de sonhos malogrados. Vemos em *Sonhos* diversas mulheres, todas fortes, que desejam, amam, que cuidam, que têm uma relação íntima com sua natureza e com as outras, mesmo quando se sentem perdidas e se questionam embora, no geral, estejam profundamente marcadas pelos sonhos e fantasias desfeitos ou transformados em pesadelos.

Não é para menos. Este livro fala de mulheres e de sonhos e ambos são atravessados pelo patriarcado, pelo machismo, pelo colonialismo que sustentam sociedades como a nossa e como a de Sónia Sultuane e que tendem a fundamentar a educação e a criação de muitas meninas para um mundo desigual, mas legitimado. O ecofeminismo tem sido uma força importante para refletirmos sobre essas questões e buscarmos alternativas para a construção de um mundo mais justo e equânime, sem dualismos que impõem superioridade do homem sobre a mulher e da cultura sobre a natureza e que engendram [não] relações solitárias.

Últimas Considerações

Como mencionado, o Ecofeminismo diz respeito à união de duas preocupações importantes e atuais: o feminismo e a ecologia. Esta, inicialmente, dedica-se a analisar como os sistemas ambientais naturais equilibram-se e geram vida saudável e como essas relações são desgastadas, ocasionando a morte das comunidades naturais. Os seres humanos são os principais agentes desse desequilíbrio, mas para entender essa situação, não basta avaliar a exploração indevida da água, do ar, da terra, da fauna, da flora, vidas das quais dependem a humanidade.

Vimos que além de examinar tais questões, é interessante avaliar padrões culturais, simbólicos e psicológicos que levaram o ser humano entender-se como uma parte diferente da natureza, ao mesmo que deseja dominá-la, criando, sustentando e naturalizando relações antiecológicas, dualistas que sobrepõem cultura em relação a natureza, homem sobre a mulher, natureza humana em detrimento da natureza mais-que-humana. Essas questões fortalecem o falocentrismo, o racismo, o sexismo, os desastres ambientais e das relações simbióticas já deterioradas.

Com a Poesia de Sónia Sultuane, em especial, aqui, de *Sonhos*, foi possível refletir sobre a essencialidade dos sonhos para a vida, para o equilíbrio biológico e mental, para aliviar o consciente, para restituir a identidade e acelerar os processos de individualização; bem como sobre os desafios e a urgência de criamos maneiras mais vivedouras para um mundo equânime para humanos e não-humanos. A voz poética feminina convida leitoras e leitores a pensar sobre si, sobre um mundo justo, menos solitário e menos dualista através de poemas que apresentam mulheres, embora pelo viés essencialista, que refletem sobre sua condição, sobre seus sentimentos, sobre o universo onde se encontram enclausuradas e quais fugas lhe são possíveis, em um tempo e em um lugar nos quais o prestígio viril é firmado, naturalizado e assentado, inclusive, sobre as bases sociais e econômicas.

Referências

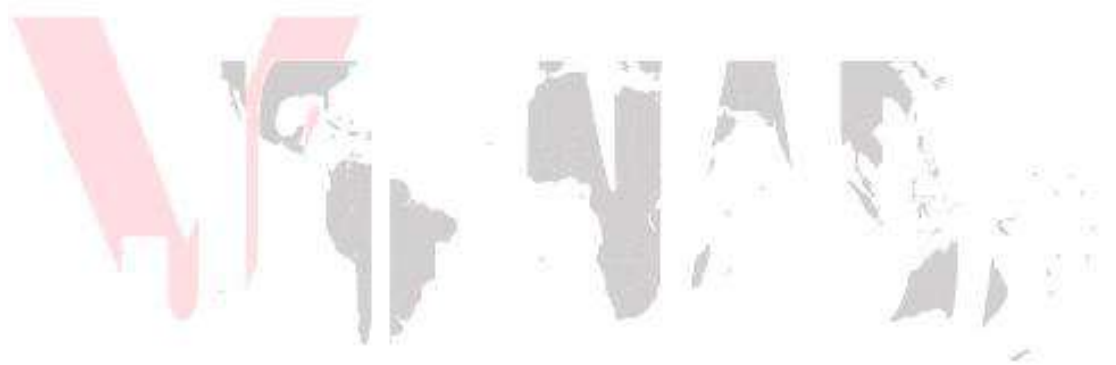
- ARNFRED, Signe. *Notas sobre gênero e modernização em Moçambique* (2015). Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000200181>. Acesso em 02/01/21.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 2 ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.
- BRANDÃO, Izabel. Ecofeminismo e literatura: novas fronteiras críticas. In: _____; MUZART, Zahidé. *Refazendo nós*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CASTRO, Manuel Antônio de. Ecologia: a cultura como habitação. In: SOARES, Angélica; org. *Ecologia e Literatura*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1992, p. 13-33.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- DIALLO, Maimouna. *Como a África trata suas mulheres*, 2019. Disponível em <<https://caterinas.info/colunas/como-a-africa-trata-suas-mulheres/>>. Acesso em 26/09/2020.
- FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. Das naturezas que se movem pelo afeto na poesia de Sónia Sultuane. In: *Revista Ártemis*, vol. XXIX nº 1; jan-jun, 2020. pp. 78-87.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1991.
- LAGO, Antônio; PÁDUA, José Augusto. *O que é ecologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MAGALHÃES, Juliana Paiva. *Trajetórias e resistências de mulheres sob o colonialismo português (Sul de Moçambique, XX)*. 2016. 251 f. Tese. (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo – USP.
- MIES, Maria; SHIVA, Vandana. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- SILVA, Carmen Silvia Maria da. *Movimentos de mulheres, movimentos feministas e participação de mulheres populares: processo de constituição de um feminismo antissistêmico e popular*. 2016. 361 f. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
- SOARES, Angélica. O silenciamento das mulheres: uma questão ecológica (imagens recriadas em poemas de Maria Teresa Horta e Helena Parente Cunha) In: MONTEIRO, Maria Conceição & LIMA, Tereza Marques

de Oliveira; orgs. *Entre o estético e o político: as mulheres nas literaturas clássicas e vernáculas*. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2006. p. 119-30.

_____. Apontamentos para uma crítica literária ecofeminista. In: *Revista Garrafa*. 2009. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/8441/6941>>. Acesso em 10/12/2020.

SULTUANE, Sónia. *Sonhos*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2001.

TELO, Florita Cuhanga António. *O pensamento feminista africano e a carta dos princípios feministas para as feministas africanas*, 2017. Disponível em <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498445384_ARQUIVO_ArtigoCompleto_Florita.pdf>. Acesso em 27/09/2020.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Orixalidade poética afro-americana traduzida à brasileira

Rafael de Arruda Sobral¹

RESUMO

Desde os diversos mesmos pontos e cantigas das encantarias afro-americanas, umbandas, candomblés e catimbós, itans e orikis iorubanos cantam e contam a beleza e a sabedoria da ciência ancestral de povos outrora transatlânticos, mas agora cruzados à gente que somos nós mesmos, vivendo em uma terra cujo nome é uma árvore. A literatura afro-americana apresenta-se como mais um dentre os demais artefatos ancestrais que se tornam palavra viva e incorporada através dos tempos, seja ao longo de versos inscritos em livros da linguagem moderna, ou através de cânticos encarnados traduzidos em diferentes línguas e culturas. Logo, este texto objetiva pensar os saberes e as práticas afro-americanas traduzidas à brasileira, com vistas a refletir sobre como a Orixalidade poética afro-americana transmutou-se de uma mitologia e cosmogonia africana à uma encruzilhada de saberes e práticas marcadas nas línguas, nos corpos, nos movimentos e nos ritmos localizados em diferentes zonas de contato e por pessoas diversas do Brasil. Para tanto, consideramos a produção poética de Audre Lorde (1934-1992), além de outras poetisas afro-americanas, escritoras e tradutoras brasileiras, tais como Mãe Beata de Yemonjá (1931-2017), Mãe Stella de Oxóssi (1925-2018), Tatiana Nascimento (1981) e Stephanie Borges (1984). Ao longo dos versos enfatizados, as contas de opelê neste jogo oracular de Crítica da Tradução ressaltam a ciência da gente que resiste em ser palavra poética encantada pulsante.

PALAVRAS-CHAVE: Orixalidade; Oríkis; Itans; Literatura Afro-americana; Crítica da Tradução.

*Igbin ti o jade ni karrahun,
ko le ri orun.
Oriki de Oxalá²*

1 Saravá

Um itan — conto — de Exu, chamado Exu leva aos homens o oráculo de Ifá (2001), narra como o mundo humano passava por grandes problemas e provações desde tempos muito antigos, quando “[...] Os homens não faziam mais oferendas e os deuses tinham fome. / Sem a proteção dos deuses, a desgraça tinha se abatido sobre a Terra / e os homens viviam doentes, pobres, infelizes. [...]” (PRANDI, 2001, p. 78). Exu foi o Orixá que buscou solucionar essa situação, conversando com outras/os Orixás em busca de respostas: ao conversar com Iemanjá, a Orixá lhe disse: “[...] “Nada conseguirás. / Xapanã já tentou afligir os homens com doenças, / mas eles não vieram lhe oferecer sacrifícios”. [...]” (PRANDI, 2001, p. 78). A Orixá explicou a Exu que os seres humanos não temiam morrer, na verdade, precisavam ver algo bom à sua frente para desejar continuarem vivos e realizar seus desejos. Posteriormente, o Orixá mensageiro e tradutor conversou com Orungã, que lhe disse para procurar por dezesseis cocos de dendê (de palmeira),

¹ Graduando em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em Letras - Inglês pela UFCG (2018). Professor e tradutor de inglês. Email: rafael.sobral@ccc.ufcg.edu.br

² Tradução do lorubá por Luiz Antonio Simas: “A lesma no conforto do caracol, / não vê o sol.”

para assim entender o seu significado e ajudar os seres humanos. Exu fez exatamente o que foi aconselhado e reuniu dezesseis cocos de palmeira ganhos de macacos que ali habitavam e que lhe disseram para andar pelo mundo e descobrir o seu significado ao longo de dezesseis lugares diferentes. Em cada lugar, Exu recolheu dezesseis odus — narrativas e/ou oráculos —, usando os cocos de palmeira. O itan conta ainda que, ao final de um ano, Exu aprenderia o suficiente com tudo isso: “[...] Aprenderás dezesseis vezes dezesseis *odus*. [...]” (PRANDI, 2001, p. 80, grifos no original). Após o aprendizado, o itan narra a volta de Exu ao Orum — mundo das/os Orixás —, tendo mostrado às deidades a sabedoria e a possibilidade de dizer às/aos suas/seus descendentes humanas/os os desígnios e acontecimentos futuros possíveis. Desde então, sempre que se joga os dezesseis cocos de dendê, interpreta-se o odu materializado e apreende-se as possibilidades do passado-traduzido-futuro-presente. Logo, os seres humanos voltaram a cuidar das/os Orixás e a fazer sacrifícios como uma forma de agradecimento, proteção e respeito ancestral.

Esta significativa narrativa sobre Exu e Ifá — Orunmilá — ilustra diferentes possibilidades de interpretações poéticas, tradutórias e ancestrais. Para tanto, este texto se inicia através desta breve tradução à medida que referencia e saúda as palavras posteriores. Como afirmamos, Exu é o Orixá mensageiro e tradutor entre o Orum e o Aiyê — mundo humano —, assim como Ifá é o Orixá da sabedoria e da adivinhação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambos Orixás estão relacionados aos atos de tradução e aos processos de interpretação de palavras e signos linguísticos (verbais e não-verbais) — Ifá materializa, Exu traduz a materialidade. Referenciar esse potencial poético, tradutório e ancestral de Exu e Ifá são essenciais para este texto, tanto por que diz respeito a uma narrativa poética de matriz oral, traduzida de geração em geração através dos tempos em diferentes diásporas, quanto por que ela pode afetar a sociedade contemporânea afligida pelos problemas socioculturais e políticos do terceiro-mundo pandêmico e ainda inspirada nos atos tradutórios e poéticos da materialidade narrativa, seja através da história, da literatura, da música, da dança, dos rituais, das religiões, ou demais artefatos mitológicos e genealógicos que possibilitam pensar e produzir outras formas de vida e potencialidades de resistir e sobreviver. É neste cerne que a literatura afro-americana se apresenta como mais um dentre os demais artefatos ancestrais que se tornam palavra viva e incorporada através dos tempos, seja ao longo de versos inscritos em livros da linguagem moderna, ou através de cânticos encarnados traduzidos em diferentes línguas e culturas. Por conseguinte, este texto objetiva pensar os saberes e as práticas afro-americanas traduzidas à brasileira, com vistas a refletir sobre como a Orixalidade poética afro-americana transmutou-se de uma mitologia e cosmogonia africana à uma

encruzilhada de saberes e práticas marcadas nas línguas, nos corpos, nos movimentos e nos ritmos localizados em diferentes zonas de contato e por pessoas diversas do Brasil.

2 Itans e Orikis à brasileira

Ao seguir este caminho poético ancestral, podemos identificar diferentes tipos e formas de itans e orikis — poemas — na literatura afro-brasileira, desde os pontos e cantigas das reverberações das umbandas, candomblés, catimbós e demais encantarias em terras ameríndias, até aos poemas de Abdias do Nascimento (1914-2011) em *Axés do sangue e da esperança* (Orikis) (1983), às histórias de Mãe Stella de Oxóssi (Maria Stella de Azevedo Santos) (1925-2018) em *Ôsòsi: o caçador de alegrias* (2006) e em *A ialorixá e o pajé* (2018), às narrativas de Mãe Beata de Yemonjá (Beatriz Moreira da Costa) (1931-2017) em *Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos* (1997) e em *Histórias que a minha avó contava* (2004), ou à poesia de Conceição Evaristo (1946) em *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017). Existe uma série de outras/os poetas e narrativas encantadas que narram e traduzem as histórias e a sabedoria de suas ancestralidades, uma vez que se configuram através de diferentes formas e são interpretadas como itans e orikis tais quais o que inicia este texto, também podendo ser ensinadas, estudadas e usadas em rituais e cultos às/aos Orixás e demais deidades e entidades pelas próprias religiões e práticas diaspóricas afro-americanas e ameríndias. Essa característica não destitui o potencial espiritual e ancestral dos itans e dos orikis em si, tampouco coloca em questão a importância de haver uma diferenciação entre itans e orikis de Orixás dos demais itans e orikis poéticos através das narrativas das encantarias transfiguradas em práticas, espiritualidades e religiões, logo que compreendemos que todas elas são traduções desses espaços, experiências e ciências que nos ensinam sobre outras vidas de ontem e possíveis do amanhã.

No poema — oriki — *Padê de Exu libertador* (1983), por exemplo, Abdias do Nascimento nos apresenta um ebó linguístico através das referências diretas a Exu languí — um jovem príncipe — e Exu-Pelintra — um malandro chamado Zé —, além da citacionalidade de outros Orixás, como Xangô e Olorum — Olodumaré. Também lemos referências a personalidades altamente traduzidas e representadas pela história e pela literatura afro-brasileira, como Zumbi dos Palmares (1655-1695), Luiza Mahin (séc. XIX) e o seu filho Luiz Gama (1830-1882), dentre outras/os, todas estas referências descritas e comentadas ao longo dos versos narrativos e através da crítica à colonialidade ocidental epistêmica, enfatizando assim a premente necessidade pela educação ancestral enquanto tradução da sabedoria e das práticas afro-americanas e brasileiras. Outro

exemplo é a obra de Mãe Beata de Yemonjá, dentre as quais destacamos a narrativa *Iyá Mi, a mãe ancestral* (1997). Escrito em prosa, o itan conta que *Iyá Mi* concedeu a uma velha mulher (morta ao dar à luz ao seu filho) o poder de se transformar em coruja e voar até a casa onde o seu filho vivia para assim amamentá-lo, transfigurando-se em mulher novamente quando ninguém estivesse por perto, até o dia em que isso não fosse mais necessário. Neste caso, identificamos referências específicas às Orixás femininas, representadas pelo arquétipo de *Iyá Mi*, a mãe feiticeira ancestral, também significada através das Orixás *Iemanjá*, *Oxum*, *Nanã Buruquê*, dentre outras. A narrativa fala sobre a potência da sacralidade feminina existente em todas as mulheres e em suas múltiplas experiências, além de nos contar sobre histórias populares e familiares às/aos brasileiras/os, tal como a narrativa da coruja que sobrevoa as casas para alimentar crianças ou para pressagiar a morte. Entretanto, a narrativa nos fala também sobre como o contato e a sabedoria ancestral se transfigura na construção de outra realidade até então utópica e desacreditada, através do contato com a natureza, animais e forças elementares, bem como a importância em cultivar práticas de respeito à sabedoria feminina geradora de vidas significativas de iniciações, recomeços e renascimentos. Não obstante, ainda podemos encontrar orações, rezas, cantigas e histórias tal qual a materializada no poema *Meu rosário* (2017), de Conceição Evaristo. Neste oriki, vemos um sujeito feminino em estado de reza e canto sobre a sua história colonial e sobre as traduções e recriações que o sincretismo e o cruzo religioso obrigou as culturas afro-brasileiras e ameríndias a desenvolver como estratégia de resistência e de educação dos povos das diásporas. Podemos ler e ouvir uma reza memorial transfigurada em narrativa ancestral, o que explica o fato da cadência das palavras nos levar verso após verso ao tom dos batuques dos tambores que percutem nas imagens e referências afro-americanas traduzidas pela poeta. De tal modo, interpretamos esses e outros exemplos como signos ancestrais que insinuam a poesia e a oralitura produzida nos terreiros, quilombos, tribos, sertões, favelas, dentre muitos outros espaços, e cuja riqueza de experiências e saberes não suporta ser palavra da boca para fora, mas se traduz em literatura ancestral educativa de seus próprios sujeitos e agentes de vidas, tradições e espiritualidades.

Ao traduzirem a poética afro-americana e afro-brasileira em terras ameríndias, os itans e orikis materializam a potência da ancestralidade transatlântica, que nas palavras de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018), caracteriza-se por estar em encruzilhada entre as forças exusíacas — desde Exu — e oxalufânicas — desde Oxalufã. Diferentemente do que o Ocidente ainda tenta configurar historicamente através do uso de antagonismos filosóficos — herdados do pensamento socrático-platônico-aristotélico — entre a razão e a natureza, a vida e a morte, o sagrado e o profano, a luz e a escuridão, Deus e Diabo, dentre muitos outros, as encantarias exusíacas e

oxalufânicas não são opostas, elas se complementam e produzem outros potenciais de tradução de vida. Nessa perspectiva, os itans e orikis não são produzidos sob a égide clássica grega de similitude e racionalidade, mas enquanto artefatos mitológicos e genealógicos desde terras africanas e ameríndias em diferentes formas e materialidades da expressão histórico-cultural e espiritual. O ponto riscado traduzido em encantaria poética que ecoa ao som dos tambores e o corte de cruzo sangrento transfigurado em alimento de vida tornam-se palavras assentadas e fundamentadas na boca de homens e mulheres juremeiras/os, mestras/es dos encantados, caboclas/os das matas, indígenas cientes da filosofia das folhas e tocos tombados, poetas traduzidas/os em um grande ebó de agradecimento pelas vidas sobreviventes que aqui ainda correm na gira do mundo.

3 Poesia afro-americana traduzida

Temos usado o termo “tradução” — e as suas variedades — em vários momentos deste texto, no sentido de “materialidade” e “performance”, pois sempre em relação à expressão de um ato discursivo, de fala, de poesia, de ancestralidade. Entretanto, também precisamos pensar nesse conceito em seu sentido clássico e institucionalizado juntamente aos Estudos da Tradução (ET) — após uma série de processos históricos e movimentos filosóficos, literários, socioculturais e políticos que usam a tradução como célula dramática de suas produções. Isso nos possibilita pensar outras existências de materialidades ancestrais e enfatizar traduções entre diferentes línguas e culturas relacionadas aos atos de tradução poética da ancestralidade afro-americana, ao mesmo tempo em que alargamos a nossa gramática. Nesse sentido, a tarefa da/o tradutor/a a qual Walter Benjamin (2000) fala seminalmente configura-se através de outras formas e sentidos, sendo, neste caso, através de uma revirada epistêmica que nos leva além do pensamento grego que instituiu as práticas de escrita (dentre as quais a tradução figurava) e para além de performances estritamente ligadas às tradições e marcas ocidentalizadas etnocêntricas e hipertextuais, ainda de acordo com Antoine Berman (2009; 2013), até à incorporação de pensamentos e filosofias africanas e ameríndias em suas diferentes materialidades da oralitura: do Ketu ao Nagô, do Jeje ao Bantu, dos faraós às rainhas feiticeiras mediterrâneas, das/os Maias às/aos Astecas, das/os Tupis às/aos Tupinambás.

Vale ressaltar que algumas das primeiras práticas de traduções surgiram no Egito Antigo através de hieróglifos que também traduziam os sistemas sígnicos pictográficos usados pelos egípcios, um fato às vezes ofuscado pelo mito da Torre de Babel. No Brasil, as primeiras práticas de tradução são usualmente associadas à figura de João de Azpicuelta Navarro pela publicação

da Suma da Doutrina Cristã na Língua Tupi (1557), entretanto, há um equívoco em desconsiderar também as práticas de mulheres indígenas que, ao mesmo tempo em que eram catequizadas em português, ensinavam suas línguas aos colonizadores que precisavam se comunicar com as/os indígenas para fins de escambo e demais práticas coloniais. As primeiras traduções desenvolvidas no Brasil foram interpretações orais pela ação das/os “línguas”, que usavam as línguas indígenas e o português para fins de comunicação colonial. As/Os mais famosas/os “línguas” são João Ramalho e a sua esposa indígena Mbicy — Bartira, Burtira, ou Isabel Dias — e Diogo Álvares Correia — o Caramuru — e a sua esposa indígena Catarina Álvares Paraguaçu (SILVA-REIS; MILTON, 2016). É nessa perspectiva que podemos retificar que a tarefa da/o tradutor/a brasileira/o nunca foi a mesma citada pelo filósofo e tradutor alemão, porém se desenvolveu e foi implementada oralmente em meio ao colonialismo e culturas e cosmogonias indígenas, sendo também uma prática enraizada nos saberes das folhas e ciência encantada das/os caboclas/os das matas.

Agora podemos falar de tradução ancestral afro-americana em interação com as encantarias ameríndias: como uma forma de alargar ainda mais a nossa perspectiva de tradução, tomamos como exemplo o livro *Borderlands/La frontera: the new mestiza* (1987), de Gloria Anzaldúa. Escrito em inglês e em espanhol, a obra enfatiza saberes indígenas, ancestrais e tradutórios de mulheres sobreviventes da América Central, especificamente nas fronteiras entre o México e o Texas, nos Estados Unidos. A problematização central é o ponto fulcral da colonização das Américas subalternizadas, entretanto, não apenas territorial e física, mas, primordialmente, epistêmica e linguística. Esse movimento se reverberou historicamente na produção de novas identidades — Tejanas/os, Chicanas/os etc. — e linguagens — Tex-Mex, Español Chicano etc. — de descendência ancestral indígena e mexicana em diferentes zonas de contato e fronteiras. Essas zonas de contato podem ser interpretadas como um espaço metafórico chamado “encruzilhadas”³. Logo, tanto acreditamos que a ligação aos Exus e às Pombagiras é inevitável em nosso contexto-leitor, quanto acreditamos que muitos Exus e Pombagiras também andaram e ainda andam por lá. Inclusive, há uma referência explícita a Exu em um dos poemas da obra: “Um galo está sendo sacrificado / em uma encruzilhada, um simples monte de terra / um santuário de barro para Exu, / deus Iorubá da indeterminação, / que abençoa sua escolha de caminhos. / Ela começa sua jornada.” (ANZALDÚA, 1987, p. 80, tradução nossa)⁴. Novamente, reencontramos

³ Em inglês: “To survive the Borderlands / you must live *sin fronteras* / be a crossroads” (ANZALDÚA, 1987, p. 195). Tradução nossa: “Para sobreviver às Fronteiras / você deve viver *sin fronteras* / ser encruzilhada.”

⁴ Em inglês: “A chicken is being sacrificed / at a crossroads, a simple mound of earth / a mud shrine for Eshu, / Yoruba god of indeterminacy, / who blesses her choice of path. / She begins her journey.”

neste livro narrativas que falam sobre ancestralidades, rezas, curas, rituais, cantigas, ditados populares, imagens de santas e santos sincretizadas/os e cruzadas/os, além de uma série de outras referências ao que podemos interpretar como parte de um grande itan enquanto um conjunto mitológico e genealógico narrativo afro-diaspórico traduzido em termos afro-americanos, chicanos, indígenas e fronteiriços.

À essas obras literárias e respectivas/os poetisas e tradutoras/es, podemos acrescentar algumas recentes produções brasileiras que referenciam diferentes narrativas poéticas através do uso de materiais específicos à intersecção das traduções da poesia afro-americana. Várias obras expressivas da poesia afro-americana têm sido publicadas no Brasil, dentre as quais destacamos, por exemplo, *Poesia completa* (2020), de Maya Angelou (1928-2014), traduzida por Lubi Prates (1986), e vários livros de Audre Lorde (1934-1992), dentre eles o livro *A unicórnio preta* (2020a), traduzido por Stephanie Borges (1984) com base no livro de mesmo título publicado em 1978, e o livro *Entre nós mesmas: poemas reunidos* (2020b), traduzido por Tatiana Nascimento dos Santos (1981) e Valéria Lima (1975), sendo este uma seleção de diferentes livros da poeta afro-caribenha-estadunidense. A partir de então, vamos focalizar as nossas considerações nas traduções de Audre Lorde, tanto pela sua importância epistemológica para diferentes feminismos em diásporas, quanto pelo marco linguístico, poético e tradutório que essas publicações representam atualmente para o pensamento afro-americano e afro-brasileiro, além desse vocabulário específico agora também estar acessível aos povos de terreiro, de quilombos, de sertões, de favelas, dentre outros espaços, que ainda não falam a língua estrangeira na qual Audre Lorde escreveu, seja por questões de precariedade educacional, ou por discriminação de direitos e poderes. As primeiras traduções da poeta publicadas no Brasil figuram informalmente pela internet, além de em alguns trabalhos acadêmicos, dentre os quais é importante destacar a tese de doutorado da poeta Tatiana Nascimento dos Santos (2014), que ainda hoje é um ponto assentado de referência para a produção de traduções desde epistemologias ancestrais, afro-americanas, lésbicas e educativas. Em 2019, com tradução da poeta Stephanie Borges, *Irmã outsider* foi publicado no Brasil e representa o primeiro livro completo de Audre Lorde traduzido e publicado em português brasileiro. Recentemente, Stephanie Borges também traduziu o livro *Eu sou sua irmã: escritos reunidos e inéditos* (2020c), mais um livro completo da poeta publicado por aqui. Entretanto, só mais recentemente os livros de poesia de Audre Lorde têm sido traduzidos e publicados à brasileira. Como afirmamos, esses livros foram publicados recentemente e, por esse motivo, ainda necessitam de ser mais disseminados pela crítica e pela ciência literária, muitas vezes responsável pelos ditames poéticos de um país (LEFEVERE, 2007, p. 64). Isso evidencia a importância de desenvolvermos alguns comentários em termos de análise e crítica tradutória, ao menos, mais

especificamente, sobre um dos poemas traduzidos (LORDE, 2020b), ao mesmo tempo em que fazemos referência a outra tradução do poema, publicado no ano de 2015 em uma revista virtual, sob tradução de Thamires Zabotto.

Selecionamos o poema *The Winds of Orisha* (LORDE, 2000, p. 90-91) para desenvolver nossas considerações em uma perspectiva epistemológica afro-ameríndia-diaspórica e política em encruzilhada com os estudos da Crítica da Tradução (GODARD, 1990; OYĚWÙMÍ, 1997; SPIVAK, 2000; BERMAN, 2009; 2013; FLOTOW, 2012; SANTOS, 2014). Vale ressaltar que o poema e as suas traduções representam itans e orikis traduzidos, bem como configuram diferentes horizontes e temporalidades de tradução, tal qual o fato de existirem semelhanças e diferenças entre as duas traduções. Percebemos algumas diferenças interpretativas desde o título do poema, sendo esta uma diferença que também diz respeito à uma rede de sentido epistemológica: a tradução de 2015 interpreta o título como “Os Ventos dos Orixás” — no plural e masculino genérico, ou ainda tentando seguir dificilmente a linguística iorubana que não determina gênero em termos de Orixalidade, de acordo com Oyèrónké Oyěwùmí (1997) —, enquanto a tradução de 2020 o interpreta como “Os Ventos da Orixá” — no singular e feminino, uma vez que considera traduzir a referência à Orixá Oyá, além do recurso linguístico descolonizador característico à toda a obra de Audre Lorde enquanto escrita poética de uma mulher negra, lésbica, sob influência de suas viagens ao Togo, Gana, Nigéria e Daomé (atual Benim) em busca dos reencontros ancestrais que sopraram os ventos que lhe deram vida. Esta característica específica em termos de linguagem ancestral referente a gênero e sexualidade se reverbera em todos os versos do poema em ambas as traduções: enquanto a tradução de 2015 generaliza as referências no masculino, quando não falando especificamente sobre algum arquétipo feminino, a tradução mais recente segue o fluxo epistemológico (po)ético que materializou o texto-primeiro no feminino ou entre-gêneros, além das referências explicitamente femininas. Porém, essas diferenças são representações de produções específicas às intersecções das traduções de poesia, em que sempre há diversas escolhas tradutórias divergentes e que precisam ser interpretadas de acordo com diferentes horizontes tradutórios e (po)éticas desenvolvidas. Ainda assim, é importante lembrar o quanto essas escolhas afetam os sentidos marcados verborragicamente. Além disso, as traduções também são similares em alguns sentidos: pelos versos igualmente traduzidos e pelo uso de sinônimos e expressões de igual significância. Os versos a seguir ilustram essas características de cada uma das traduções do poema⁵:

⁵ Em inglês: “[...] I / Impatient legends speak through my flesh / changing this earth's formation / spreading / I will become myself / an incantation / dark raucous many-shaped characters / leaping back and forth across bland pages / and Mother Yemonja raises her breasts to begin my labour / near water / the beautiful Oshun and I lie down together /

[...]

||

Lendas impacientes falam através de meu corpo
mudando esta formação da terra
propagando
Irei me tornar eu mesma
uma encantação
negros ruidosos personagens de formas ásperas
pulando de um lado para o outro em páginas brandas
e Mãe lemanjá levanta seus seios para começar meu parto
próximo à água
a bela Oxum e eu deitaremos juntas
no calor da verdade de seu corpo minha voz vem mais forte
Xangô será meu irmão rugindo para fora do mar
a terra treme nossa escuridão inchando uma na outra
ventos de alerta nos anunciarão vivos
enquanto Oyá, Oyá minha irmã minha filha
destrói as crostas das praias bem dispostas
e a risada negra de Exu revira a pura areia adormecida. [...]
(ZABOTTO, 2015).

[...]

||

Lendas impacientes falam por minha carne
mudando essas formações terrenas
espalhando-se
eu vou me tornar eu mesma
um encantamento
personagens multiformes ruidosas e escuras
saltando de volta e adiante em páginas brandas
e Mãe lemanjá levanta os seios para começar meu parto
perto da água
a linda Oxum e eu deitaremos juntas
no calor da verdade de seu corpo minha voz fica mais forte
Xangô será meu irmão rugindo para fora do mar
a terra sacode nossa escuridão avolumando um dentro o outro
ventos de alerta vão nos anunciar vivendo
feito Oyá, Oyá minha irmã minha filha
destrói a crosta das praias prontas
e o riso negro de Exu aparece na areia adormecida. [...]
(LORDE, 2020b).

Enquanto orikis, o poema e as suas traduções nos contam sobre as Orixalidades afro-americanas e sobre as suas características e arquétipos, além das referências aos próprios itans e orikis de Orixás, tais como aquele que conta sobre muitas/os Orixás nascerem dos seios de lemanjá e a história de amor lésbico entre Oxum e Oyá. Ainda podemos lembrar algo que

in the heat of her body truth my voice comes stronger / Shango will be my brother roaring out of the sea / earth shakes our darkness swelling into each other / warning winds will announce us living / as Oya, Oya my sister my daughter / destroys the crust of the tidy beaches / and Eshu's black laughter turns up the neat sleeping sand. [...]" (LORDE, 2000, p. 90-91).

identificamos nos itans e orikis mencionados anteriormente: o poema completo traduz mitologias e genealogias, arquétipos literários, contos populares, imagens transfiguradas em santas/os sincretizadas/os e cruzadas/os pelos revezes do projeto da colonialidade e de estratégias de resistência, relatos de opressão, precariedades, homofobia, machismo, racismo, intolerância religiosa, exploração sociocultural e política do trabalho racializado, dentre muitas outras referências expressivas à oralitura que se faz letramento. Logo, essas diferentes traduções não podem ser lidas de acordo com a mesma lógica ocidentalizada, etnocêntrica e hipertextual de similitude e racionalidade grega, mas devem ser interpretadas enquanto diferentes materialidades ancestrais, tais quais os diversos mesmos pontos e cantigas que cantamos em nossos terreiros e demais encantarias das umbandas, candomblés e catimbós de nosso dia a dia e de nossa resistência, através de diferentes versões, tradições, ensinamentos e fundamentos. Essas diferenças educam a nossa língua e as nossas ancestralidades, uma vez que também nos permitem compreender que a linguagem nunca é sólida, mas areia revirada na qual Exu aparece com sua linda risada negra.

Considerações finais

Compreendemos que a tradução da Orixalidade poética afro-americana se materializa através de itans e orikis transcritos de tempos em tempos entre diferentes culturas, ao passo de performances linguístico-discursivas que muito dizem sobre a sabedoria do caroço de dendê traduzido em caminhos narrativos oraculares. A partir da nossa leitura e reflexão sobre obras significativas da poesia afro-ameríndia, desde pontos, cantigas, itans e orikis, passando pelos versos de Abdias do Nascimento, Mãe Stella de Oxóssi, Mãe Beata de Yemonjá, Conceição Evaristo, Gloria Anzaldúa, Audre Lorde, até às práticas de tradução ancestral enfatizadas por tais poetas, bem como por tradutoras brasileiras, compreendemos assim que a história não se repete, mas se retroalimenta em movimentos circulares, tais quais a indígena tradutora e a cabocla sobreviventes coloniais ao lado do Orixá tradutor nos ensinam sobre a arte exusíaca e oxalufânica. A tradução poética e crítica de mulheres negras brasileiras e ameríndias tem aberto um espaço de intersecção entre diferentes saberes e potências de vida. Ao contrário da atual presidência brasileira, responsável pela tradução do capitalismo e neoliberalismo de extrema direita colonialista, mulheres negras poetas e tradutoras têm tecido o alá de santo que outrora nos permitiu ainda estar aqui e manter a sua paciência na leveza dos fios do tecido que vestiremos amanhã, através de uma linguística e poética próprias e opostas à história colonizadora, imperialista e pandêmica que afeta o mundo todo, uma vez que elas traduzem a experiência de

saber ancestral negra feminina educadora de povos e culturas resistentes e sobreviventes. Sendo assim, como enfatizamos, poetas e tradutoras assentam e fundamentam as práticas de tradução afro-americana à brasileira e os itans e orikis traduzidos se reverberam em educação ancestral em terras encantadas pelo giro do mundo. Logo mais, a tormenta há de passar, em um dia a chegar, os políticos doentes — desde antes — ainda terão de aprender a bater cabeça nas palhas, banhar-se nas águas do mar ou sob as pedreiras de uma cachoeira, sentir o cheiro das folhas e flores, comer muita farofa, beber água fresca, bater o pé no chão e firmar seu ponto localizado, acender suas velas e retraduzir em reza a sua branquitude enquanto ossos alvejados pelo calor do sol sob um dia de céu azul cintilante que há de lhes evaporar e transfigurar em cinzas que outrora a brisa sempre leva. Sobre tudo isso, nossos povos em diásporas sabem muito bem como traduzir e transcriar. Aprendemos desde antes, abrindo e fechando gira, enquanto contamos, cantamos e saudamos o Tempo, tal qual o oriki Zulu que nos lembra da ciência de que *umuntu ngumuntu ngabantu* — “a gente é a gente entre a gente” (em tradução nossa) —, ou assim como um Babalorixá faz ecoar o povo desta terra onde o seu nome é uma árvore e sempre diz aos nossos ouvidos por aqui: “Nada como um dia após o outro”.

Referências:

- ANGELOU, Maya. *Poesia completa*. Trad. Lubi Prates. São Paulo: Astral Cultural, 2020.
- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute, 2000.
- BENJAMIN, Walter. The task of the translator: an introduction to the translation of Baudelaire's *Tableaux Parisiens*. Translated by Harry Zohn. In.: VENUTI, Lawrence (Org.). *The translation studies reader*. London and New York: Routledge, 2000, p. 15-25.
- BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Trad. Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. 2º ed. Tubarão: Copiart/Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.
- _____. *Towards a translation criticism: John Donne*. Translated and edited by Francoise Messardier-Kenney. Ohio: The Kent State University Press, 2009.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.
- FLOTOW, Luise von. “Translating women: from recent histories and re-translations to <<queerying>> translation, and metramorphosis”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 19, 2012, p. 127-139.
- GODARD, Barbara. Theorizing feminist discourse/translation. In.: BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André (Ed.). *Translation, history and culture*. Great Britain: Cassell, 1990, p. 87-96.
- LEFEVERE, André. *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. Trad. Claudia Matos Seligmann. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- LORDE, Audre. *A unicórnio preta*. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2020a.

_____. *Entre nós mesmas*: poemas reunidos. Trad. Tatiana Nascimento dos Santos e Valéria Lima. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020b.

_____. *Eu sou sua irmã*: escritos reunidos e inéditos. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Ubu Editora, 2020c.

_____. *Irmã outsider*. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. *The collected poems of Audre Lorde*. New York/London: W. W. Norton & Company, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. *Axés do sangue e da esperança (Oríkìs)*. Rio de Janeiro: Achiamé/RIOARTE, 1983.

OXÓSSI, Mãe Stella de. *A ialorixá e o pajé*. Bahia: Solisluna, 2018.

_____. *Òsòsì: o caçador de alegrias*. Salvador: Secretaria de Cultura da Bahia, 2011.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. The translation of cultures: engendering Yorùbá language, orature, and world-sense. In.: *The invention of women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 157-179.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Tatiana Nascimento dos. *Letramento e tradução no espelho de Oxum: teoria lésbica negra em auto/re/conhecimentos*. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução). Florianópolis: UFSC, 2014.

SILVA-REIS, Dennys; MILTON, John. "História da tradução no Brasil: percursos seculares". *Translatio*, Porto Alegre, n. 12, 2016, 41p.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. The politics of translation. In: VENUTI, Lawrence (Org.). *The translation studies reader*. London and New York: Routledge, 2000, p. 397-416.

YEMONJÁ, Mãe Beata de. *Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos*. Rio de Janeiro: Pallas, 1997.

_____. *Histórias que a minha avó contava*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

ZABOTTO, Thamires. A invocação dos Orixás na poesia de Audre Lorde. *Escamandro* (Site), 2015. Disponível em: <<<https://escamandro.wordpress.com/2015/01/14/a-invocacao-dos-orixas-na-poesia-de-audre-lorde-por-thamires-zabotto/>>>. Acesso em: 30-08-2021.

Dominus: uma representação neocolonial em “A geração da utopia”, de Pepetela

Amanda Samila Vieira Fernando (IFPB)¹

Rafael Torres Correia Lima – Orientador (IFPB)

RESUMO

Nascido em Benguela, em 1941, Pepetela é, atualmente, reconhecido como um dos escritores contemporâneos de destaque na literatura de língua portuguesa. Este angolano costuma retratar, em suas obras, os conflitos políticos e psicológicos de seu país, o qual sofreu por décadas com o processo de colonização. Tais conflitos podem ser observados no romance “A geração da Utopia” (1992), que narra os acontecimentos de Angola entre as décadas de 1960 e 1990, como a colonização imposta por Portugal, os anos de guerra e a tão sonhada independência. Considerando a relevância desta obra, analisaremos a constituição da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus e, a partir deste estudo, discutiremos como essa instituição se estruturou, tornando-se signo de um novo modelo de colonização demarcado pelo período pós-colonial africano, com o objetivo de entender os traços (neo)coloniais inerentes ao romance. Esta pesquisa bibliográfica é de caráter qualitativo, cujos pressupostos teóricos, inicialmente, serão fundamentados nos estudos acerca do entendimento etimológico da colonização, em conformidade com Alfredo Bosi (1982), para, posteriormente, estruturarmos o conhecimento sobre o neocolonialismo. Por fim, adentraremos nos aspectos narrativos referentes à constituição da Igreja do Dominus, de modo a refletir sobre os acontecimentos que levaram o seu fundador, o bispo Elias, anteriormente apresentado como um jovem protestante, a abandonar seus antigos preceitos e fundar sua própria religião. Espera-se, com essa pesquisa, evidenciar as diferentes formas de exploração (neo)colonial (por meio da linguagem e da memória), representada por uma instituição religiosa, em um contexto africano, tendo como objeto de investigação o romance angolano

PALAVRAS-CHAVE: Pepetela; A geração da Utopia; Neocolonialismo.

1 Introdução

Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos – Pepetela, nasceu em Benguela, Angola, em 29 de outubro de 1941, onde permaneceu até 1956, ano em que viajou para o Lubango, para completar o ensino secundário, seguindo, posteriormente, para Lisboa, com o objetivo de cursar o Instituto Superior Técnico. Na capital portuguesa, o angolano integrou a Casa dos Estudantes do Império, principiando, desta forma, sua trajetória política e literária. Em 1960, entrou na Faculdade de Engenharia, mas logo em seguida optou por Letras e, depois de um ano, decidiu-se pela carreira política, ingressando, em 1963, no MPLA – Movimento Popular para a Libertação de Angola. Esta escolha subverteu completamente sua vida, pois as experiências conquistadas no testemunho direto da história angolana inspirariam sua obra e sua própria trajetória existencial.

Atuando diretamente nos movimentos contra o Império Português, Pepetela foi obrigado a buscar abrigo na França e na Argélia, inclusive, foi no território argelino onde ele acabou

¹ E-mail para contato: amanda.samilavieira30@gmail.com

licenciando-se em Sociologia, na Universidade de Argel. Após a tão sonhada libertação de Angola, em 1975, o escritor finalmente retornou ao seu país, assumindo o cargo de Vice-Ministro da Educação, sob a liderança do Presidente Agostinho Neto. Ao deixar a política, ele optou pela docência, na Faculdade de Arquitetura de Luanda.

Pepetela atingiu o auge de sua carreira literária em 1997, quando conquistou, pela totalidade de sua produção, o Prêmio Camões, um dos mais renomados e desejados pelos escritores de línguas lusófonas. O escritor também recebeu o Prêmio Nacional de Literatura de Angola, pela obra *“Mayombe”*. Este reconhecimento o consagrou como um nome significativo da literatura contemporânea do idioma português.

Atualmente, o autor africano vive em Lisboa. Em seu currículo, constam, também, participações importantes na esfera cultural, principalmente na União dos Escritores Angolanos e na Associação Cultural e Recreativa Chá de Caxinde, associações das quais ele é dirigente.

Autor de obras, como: *Muana puó* (1978), *As aventuras de Ngunga* (1979), *Mayombe* (1980), *Yaka: romance* (1984), *O cão e as caluadas* (1984), *Lueji: o nascimento de um império* (1989), *Parábola do cágado velho* (1996), *A gloriosa família* (1997), *A montanha de Água Lilás* (2000) e *Predadores* (2012), este africano tem sua temática literária diretamente ligada aos conflitos políticos e psicológicos de seu país, o qual sofreu por décadas com o processo de colonização. O romance *“A Geração da Utopia”* é bom exemplo deste tema. Publicado, pela primeira vez, em 1992, esta narrativa apresenta os acontecimentos de Angola entre as décadas de 1960 e 1990. O romance é dividido em quatro partes: *“A Casa – 1961”*; *“A Chana – 1972”*; *“O Polvo – Abril de 1982”*; e *“O Templo – a partir de Julho de 1991”*.

Na primeira parte (*A casa - 1961*), somos apresentados aos personagens principais, cujos nomes são: Sara, Malongo, Vítor, Aníbal, Laurindo e Elias. Todos são africanos que estudam em Lisboa e sonham com a independência de Angola. A casa faz referência à CEI - Casa dos Estudantes do Império. Neste espaço, os estudantes se reúnem para debater questões políticas e formas de se filiar a partidos que lutarão nas revoluções de independência, pois, mesmo estudando e vivendo há anos em Portugal, todos se sentem exilados pelas barreiras impostas pelos colonizadores e desejam unir forças para levar um futuro melhor aos seus familiares.

A segunda parte (*A Chana - 1972*) tem um intervalo temporal de 11 anos e retrata a guerra pela independência. Vítor, rapaz que, na parte anterior, era estudante em Lisboa e fugiu para a França, onde viveu alguns anos, agora se encontra perdido na savana, passando fome, sede e revendo seus antigos sonhos e idealizações. Aníbal é citado várias vezes pelo amigo, que já não aparenta ser tão amigo como antes. Sabemos, nesta parte, que Laurindo morreu em um conflito na guerra e, também, que a guerra pela independência não vai bem, pois os grupos, que deviam

lutar juntos, estão brigando entre si, além do mais, os dirigentes da guerra se acomodaram nos cargos e passaram a tirar proveitos dos postos em benefícios próprios.

Seguindo para a terceira parte (O Polvo -Abril de 1982), temos mais mudanças, principalmente no comportamento dos personagens os quais conhecemos. Nesta etapa, as revoluções se demonstram ineficazes e, apesar de Angola ter conquistado a independência, o país vive um momento delicado, o que faz com que os sonhos de muitos revolucionários fiquem no passado, sendo destruídos juntamente com as vidas acabadas nos combates. Este é o caso de Aníbal. Conhecido como Sábio durante os anos de guerra, Aníbal foi um dos personagens que mais se destacou na luta pela independência. No entanto, ao ver a corrupção instaurada na sociedade, o tribalismo e os desejos individuais aflorarem, ele desiste de tudo e passa a viver no exílio, para, desta vez, lutar contra os seus próprios medos do passado.

A quarta e última parte (O Templo - a partir de Julho de 1991), objeto central desta pesquisa, apresenta a vida em Angola após a independência, com a volta de alguns dos antigos estudantes para o seu país de origem. Na companhia de Aníbal, Sara vive tranquila com sua filha, Judite; Malongo volta para Luanda milionário, depois de viver muito tempo no exterior, onde fez carreira de empresário e, agora, realiza negócios entre os países africanos, asiáticos e europeus. Vítor, personagem que resistiu aos perigos do deserto e da floresta, envolveu-se em diversas reuniões com os dirigentes da guerra e tornou-se ministro. Nesse momento, Elias, que no início do romance era protestante, aparece em Luanda como um Bispo, autodenominando-se idealizador da Igreja da Esperança e Alegria do Dominus, instituição que, como veremos no decorrer deste trabalho, se configura como um tipo de neocolonialismo, isto é, uma nova forma de exploração dos povos africanos.

Podemos ver que o romance “A Geração da Utopia” retrata os contextos de conflitos, resistências, guerras, colonialismo, neocolonialismo e, também, a independência de Angola. Essa ficção literária se relaciona com a própria vida do autor, que vivenciou e testemunhou esses acontecimentos, fato que, de acordo com por Benjamin Abdala Junior (2013, p. 1), configura esta obra como autoficcional, na qual “o narrador disserta ficcionalmente a partir de fatos e da ambiência diretamente vividos pelo autor”.

Por conseguinte, a narrativa aborda “a luta armada pela independência, o nascer de um país, o ensaio de um projeto socialista, tratados de paz jamais concretizados na íntegra, o neoliberalismo, e o multipartidarismo, que sucedeu o regime de partido único”. (CHAVES, 1999, p. 256). Temas importantes e de muita relevância, pois se constituem como aspectos históricos, sociais e culturais dos povos angolanos. Além disso, o romance de Pepetela ainda expõe, de forma crítica e, por vezes, irônica, a exploração (neo)colonial ocorrida em Angola após a independência.

O capítulo “O Templo” retrata a instauração da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus, em Luanda, organizada pelo bispo e criador da religião do Dominus, Elias, e seus antigos amigos, Vitor e Malongo.

Considerando as características colonialistas, analisaremos, neste trabalho, a constituição da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus e, a partir deste estudo, discutiremos como essa instituição se estruturou, tornando-se signo de um novo modelo de colonização, demarcado pelo período pós-colonial africano, com o objetivo de entender os traços (neo)coloniais inerentes ao romance.

Esta pesquisa bibliográfica é de caráter qualitativa, cujos pressupostos teóricos, inicialmente, serão fundamentados nos estudos acerca da etimologia da palavra “colonização”, em conformidade com Alfredo Bosi, em seu trabalho “A dialética da colonização” (1992), para, posteriormente, estruturarmos o conhecimento sobre o neocolonialismo, baseando-nos no livro “Neocolonialismo: último estágio do Imperialismo” (1967), de Kwane N’krumam. Por fim, adentraremos nos aspectos narrativos referentes à constituição da Igreja do Dominus, de modo a refletir sobre os acontecimentos que levaram o seu fundador, o bispo Elias, anteriormente apresentado como um jovem protestante, a abandonar seus antigos preceitos e fundar sua própria religião.

Espera-se, com esse trabalho, evidenciar as diferentes formas de exploração (neo)colonial (por meio da linguagem e da memória), representada por uma instituição religiosa, em um contexto africano, tendo como objeto de investigação o romance angolano “A Geração da Utopia”.

2 Dominus: Uma Representação Neocolonial

Entende-se por colonialismo ou colonização “um sistema de dominação exercido por emigrantes (colonizadores) radicados em terras sobre os naturais da terra”. (BOSI, 1992). Os colonizados são aqueles que, por direito, seriam os donos da terra, mas, por não possuir o conhecimento ou força de resistência, acabam sofrendo o processo de colonização, juntamente com sua terra. Esse sistema ocorreu durante séculos e, como sabemos, nosso país também foi um dos colonizados pelas potências europeias. Assim como ocorreu no Brasil, os países africanos que adotaram o português como língua oficial foram colonizados por Portugal. Ao tratar da colonização, em seu livro “Dialética da colonização”, Alfredo Bosi afirma que podemos entender esse processo como:

um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer. (BOSI, 1992, p. 15).

De acordo com o teórico, a colonização é um projeto amplo, cujos colonizadores não só tomam posse das terras, extraindo suas riquezas (por meio da exploração do solo), como também exploram os seus habitantes, através da força do trabalho, da imposição de costumes, da língua, entre outros meios. Isso acontece porque, conforme Bosi (1992, p. 12, grifos do autor), “o traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. *Tomar conta de*, sentido básico do *colo*, importa não só *cuidar*, mas também em *mandar*”, submetendo as populações aos seus desmandos e vontades, como se fossem donos da terra e de seus habitantes.

No livro “A geração da utopia”, os aspectos elencados por Alfredo Bosi se apresentam de forma bem clara logo no início da narrativa. O primeiro capítulo, “A casa (1961)”, é marcado por apreensões sofridas pelos estudantes africanos, que vivem em Portugal. Em seus relatos, também é possível notar as dificuldades pelas quais seus familiares passam, vivendo na colônia, como podemos ver no trecho a seguir:

Tudo começou em 15 de março. Não, antes, em 4 de fevereiro, houve ataques às prisões de Luanda para libertar os presos políticos. Seguiu-se uma repressão terrível em Luanda, falava-se de milhares de mortos entre os nacionalistas. Aí também mistério, quem executara as ações, qual o seu objetivo? Depois foi março no Norte. Um levantamento contra os brancos, os fazendeiros de café eram mortos e as povoações saqueadas. (PEPETELA, 1992, p. 8).

Ainda com relação a estes acontecimentos, Bosi (1992, p. 12) afirma que, “como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política reproduzem-se e potenciam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização”. Em outras palavras, podemos entender que os portugueses agem com toda hegemonia, se impondo e mostrando a sua superioridade a qualquer custo, economia, política, agricultores, tudo se desfaz para que haja a potencialização de poder do colonizador. A descrição vista acima marca o início das revoluções, que culminaram na guerra e, posteriormente, na independência de Angola, momentos descritos nos capítulos “A Chana (1972)” e “O Polvo (abril de 1982)”.

Passado esse intervalo temporal de três décadas, no último capítulo, “O Templo (a partir de Julho de 1991), deparamo-nos com características de uma nova colonização – o neocolonialismo, que se faz presente na instalação da Igreja da Esperança e Alegria do Dominus,

cujo idealizador é o Elias. Vemos que, após a exploração da mão de obra, das repressões, dos abusos de poder e da violência, ocorridos em fase anterior da colonização, temos um novo colonialismo, que objetiva ocupar e se estabelecer nas cidades, conquistar seus habitantes, de forma pacífica, para, com isso, extrair seus bens. O neocolonialismo, conforme afirma Kwane N'kruman (1967, p. 281), possui “métodos sutis e variados. Operam não apenas no campo econômico, mas também nas esferas política, religiosa, ideológica e cultural”. A pesquisadora explica que:

os colonialistas *primeiramente* se estabelecem nos locais, promovendo aquilo que chamam de “independência” e também ajudam no desenvolvimento aos povos que ali residem, à medida que o tempo passa, *imaginam e colocam em prática*, meios inumeráveis para alcançar os objetivos que eram anteriormente atingidos pelo colonialismo sem rebuços. (N'KRUMAM, 1967, p. 281, grifos nossos).

Para a pesquisadora, o neocolonialismo se estabelece nos locais, fazendo o inverso do colonialismo; logo, enquanto este último utilizava da sua superioridade e força física para se manter na colônia, aquele surge com novas ideias, que podem ser no campo político, econômico, ideológico, cultural ou religioso, como apresentamos neste trabalho. Além de novas ideias, os neocolonialistas pregam a liberdade, dão esperança, conquistam os mais necessitados e, por fim, colocam em práticas os seus métodos de exploração.

Na narrativa, os procedimentos que chamamos de (neo)coloniais começam com Vítor e Malongo, amigos desde Lisboa e, agora, Ministro e empresário, respectivamente, eles se encontram com Elias em um cabaré. Este, por sua vez, agora é o bispo da Igreja da Esperança e Alegria do Dominus, depois de muitas andanças e estudos. O bispo apresenta a sua religião aos antigos amigos da seguinte forma:

– É uma Igreja de Deus. Dominus quer dizer o Senhor em latim. E é da Esperança, porque é a única igreja que tem sempre uma palavra de estímulo, de encorajamento, para as pessoas. As outras igrejas são repressivas, ameaçam, todas influenciadas pelo Jeová de Israel que é um deus cruel. Os crentes vivem sempre com a espada de Dâmocles sobre a cabeça, temendo o Juízo Final, pagando por um pecado original que não cometeram. Dominus é o Deus da bondade, que tudo perdoa, que nunca ameaça, para quem a vida é sempre esperança e doçura. E da Alegria, porque Dominus quer que toda a gente se divirta, até certos limites, evidentemente. Por isso não deve ser surpresa que o único bispo da Igreja esteja neste momento a dançar e a beber neste cabaré. (PEPETELA, 2013, p. 227).

Como podemos ver, o Deus – Dominus, na igreja da religião fundada por Elias, é um ser bom, que tem sempre uma palavra de esperança para os seus seguidores, que os quer ver sempre alegres, desfrutando os prazeres da vida. Nesse sentido, enquanto as demais religiões condenam

aqueles que vivem uma vida desregrada, o Dominus perdoa tudo. Elias inicia esse processo de modo bastante sutil, divulgando sua religião, instalando a Igreja do Dominus com ajuda e boa vontade daqueles que os considera um amigo, adquire conhecimento sobre os povos locais, prega mais ou menos aquilo que interessa à população, como a liberdade, a felicidade que as pessoas anseiam, festas, batuques e prazeres. Após a conquista, é que a exploração se consolida, com o ato de pedir de dinheiro aos seguidores.

Elias se apresenta como o escolhido, aquele que recebeu a graça do Dominus e a cura doenças, como ele próprio explica “— Eu curo sobretudo as doenças radiciais, que os médicos não conhecem, ou não querem conhecer.” (PEPETELA, 2013, p. 227). Segundo ele, as doenças radiciais são a base para as outras doenças, então ele cura a raiz do problema. Esse exercício pode ser considerado charlatanismo, haja vista o não reconhecimento medicinal deste tipo de doença. Sendo este “dom” considerado apenas mais uma falcatrua para extorquir dinheiro e bens das pessoas.

No encontro com os amigos, depois de beberem e muito conversar, o Bispo ainda aproveita para falar da sua ideia de construir uma igreja em Luanda, capital de Angola e, posteriormente, difundir a sua religião por todo o continente.

Uma Igreja ganha prestígio e poder pelo apoio que recebe. A nossa pode ter tanta força na sociedade como essas que citaste. A sua mensagem é muito mais moderna e mais de acordo com o ser profundo do homem angolano. Daqui transbordará para África e depois para todas as diásporas africanas. Imagina o mercado mundial de almas à nossa disposição. (PEPETELA, 1992, p. 235)

Percebe-se que, antes mesmo de iniciar a sua pregação religiosa, Elias já pensa em expandi-la, projeta sua igreja como se fosse um negócio, o que na verdade é, já que, como não dispõe de recursos financeiros para a construção da igreja, o angolano se aproveita da condição financeira e prestígio social dos velhos amigos para firmar uma sociedade:

Malongo entrava com um capital, sobretudo para as aparelhagens sonoras, colunas de mil watts, lâmpadas de todos os tons e tamanhos. E para a construção da igreja no Cazenga [...]. O Vítor dava o apoio político. Mas ele, Malongo, era o tesoureiro e os lucros repartidos em duas partes. Uma para o bispo e outra para eles. Era justo que Elias ficasse com metade dos lucros, tivera a ideia e dava a cara. Os dois amigos dividiam por igual a outra metade. (PEPETELA, 2013, p. 241).

A igreja — constituída como uma comunidade com objetivo de ajudar pessoas e que não visa o lucro, dependendo, para o seu desenvolvimento, de doações dos fiéis — é tratada, por Elias, Vítor e Malongo, como um negócio, capaz de gerar lucros, cargos e compras de aparelhos para

as celebrações. Uma igreja recém-construída tenta, no mínimo, se manter com a ajuda de seus fiéis, pois os lucros são propósitos de organizações econômicas, não de igrejas.

Entretanto, essa não é uma igreja comum, ela foi idealizada e planejada justamente para render lucros, para dar frutos, como explica o próprio Elias: “[...] todos falam do povo, mas ninguém pensa nele. O povo é como o tronco de uma árvore. Todos se apoiam a ele, sobem por ele, para apanhar os frutos que estão lá em cima. Não é o povo que lhes interessa. São só os frutos” (PEPETELA, 2013, p. 212). Frutos da exploração caracterizada como neocolonialismo, sistema cujos fins são a exploração das pessoas, que desiludidas com o Estado, tendo em vista a corrupção que foi instaurada, buscam, na religião, uma forma de obter esperança e recuperar a alegria.

Por isso, essa denominação “Igreja da Esperança e Alegria do Dominus” é significativa. “Esperança” para as pessoas que sofreram anos e anos de colonização e guerras e, mesmo tendo conquistado a independência, padeceram com as consequências do atraso e da falta de humanidade dos governos para com o povo. “Alegria” para as pessoas que vivem tristes, na miséria e em meio a doenças incuráveis. Juntando isso ao batuque das caixas sonoras amplificadas, ao resgate dos ritos de seus antepassados e, ainda, à liberdade de gozar a vida sem preocupações, podemos dizer que esta é uma proposta de religião que muitos africanos buscam e, por isso, sentem-se contagiados com os preceitos do Dominus. Por essa razão é que o povo angolano se doa de corpo e alma para essa religião. No final do culto, o Bispo Elias prega, pedindo dinheiro para a igreja, como nos mostra o trecho a seguir:

Dominus falou, e os assistentes enchiam os sacos com o dinheiro e as poucas joias e até mesmo as camisas, e os caxicos iam com os sacos despejar atrás do ecrã do cinema e voltavam receber mais, todo o povo dançando e se beijando e se tocando, se massembando mesmo nas filas e nos corredores e depois no largo à frente do Luminar e nas ruas adjacentes, batendo os pés e as palmas e dizendo Dominus falou, a caminho dos mercados e das casas, das praias e dos muceques, em cortejos se multiplicando como no Carnaval, do Luminar partindo felizes para ganhar o Mundo e a Esperança. (PEPETELA, 2013, p. 258).

Voltemos nossos olhares, agora, especificamente para o personagem Elias, que, no início da narrativa, era um estudante protestante, com visões extremistas, membro da União dos Povos de Angola (UPA) e, depois, da Frente nacional de Libertação de Angola (FNLA), sonhava com a independência de Angola e defendia, até mesmo, a violência, como forma de conquistar a liberdade. O rapaz fugiu de Lisboa, juntamente com Sara, Malongo, Laurindo e Vítor, estudou nos Estados Unidos e conheceu boa parte do mundo. Voltando para Angola, agora um país independente, poderíamos pensar que ele lutaria pelas causas que tanto sonhou, já que está

formado e é um cidadão com respeito, podendo, até mesmo, ocupar um cargo no governo. Além disso, como africano, deveria saber que os

povos ex-coloniais tem motivos de sobra e experiência acumulada para desconfiar de uma linguagem ostensivamente neo-ilustrada que se reproduz complacente em meio às mazelas e aos escombros deixados por uma pseudomodernidade racional sem outro horizonte além dos próprios lucros. (BOSI, 1992, p. 18).

Mas foi justamente por ser africano e saber das condições de Angola que Elias se aproveitou dos seus conterrâneos, tornando-se, então, o exemplo do novo colonizador, angolano que sofreu as repressões e sabe o que significa ser colonizado. Todavia, esquece de tais fatos, pois ele e seus amigos são pessoas que são capazes de tudo, até mesmo de explorar o seu povo da mesma forma que um dia foram explorados.

Considerações finais

Em “A Geração da Utopia”, Pepetela conta um pouco da história de Angola, conta a sua própria história e também evidencia, de forma clara, aspectos sociais que passam, muitas vezes, despercebidos aos nossos olhares.

Neste trabalho, analisamos a constituição da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus, discutimos como essa instituição se estruturou, tornando-se signo de um novo modelo de colonização demarcado pelo período pós-colonial africano, e concluímos que Elias – idealizador da Igreja do Dominus – é representado como um charlatão que, após adquirir experiências em viagens e descobrir meios de ganhar dinheiro, volta ao seu país de origem, juntando-se aos antigos amigos, também neocolonialistas, para explorar seus conterrâneos. As ações praticadas por Elias podem ser denominadas como neocolonialistas, tendo em vista as novas formas de exploração, que se deram após a independência de Angola.

Mas, além disso, descobrimos que a religião, projetada pelo personagem, é apenas um dos meios imensuráveis que existem para se praticar a neocolonização, que pode se adentrar, também, no campo econômico, político, cultural e ideológico. Logo, o neocolonialismo pode se manifestar de várias formas, passando, muitas vezes, despercebido em sociedades que sofreram com o processo de colonização; são países em desenvolvimento, carentes de recursos e que se submetem a exigências de outras nações para alcançar melhorias. Sonhando com a independência e acreditando ter alcançado esta, quando na verdade, continuam presos nas amarras da colonização.

O tipo de colonização praticado por Elias, pode ser considerado o mais inteligente, haja vista que a religião é um elemento vital nas sociedades, relacionando-se com o campo ideológico, social, cultural e, porque não dizer, econômico e político, já que as decisões que os envolvem, são tomadas baseando-se nas crenças religiosas.

Prática bastante cruel, pois, além de explorar aqueles que um dia foram seus irmãos, com mentiras, ações infundadas e charlatanescas, este homem ainda brinca com um dos aspectos mais importantes na vida das pessoas, a fé em Deus e no sagrado, mas também muito pensada, uma vez que valendo-se da religião, ele pode atuar e controlar outros campos, aumentando assim, a sua margem de lucros, único objetivo da Igreja do Dominus.

Referências

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Memórias de uma geração da utopia, ou da esperança como princípio*. Abril – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Niterói, n. 11, p. 69-83, 2013. Disponível em: http://www.uff.br/revistaabril/revista-11/004_Benjamin%20Abdala%20Jr.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PEPETELA. *A geração da utopia*. São Paulo: Leyla, 2013.

Literatura africana: Pepetela – Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2126/pepetela>. Acesso em: 01 jul. 2021.

N'KRUNAH, Kwame. *Neocolonialismo – Último estágio do Imperialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

Infoescola – *Biografia de Pepetela*. Carlos Artur Maurício Pestana dos Santos. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/pepetela/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 28 - LITERATURAS
DE AUTORIA FEMININA: CONCEITO,
HISTÓRIA E CRÍTICA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Graphic novels de autoria feminina: vozes do protagonismo em Persépolis (2007) e O muro (2015)

Júlia Juliêta Silva de Brito¹
Ianna Dreisi Mendes da Cunha²
Orientadora: Márcia Tavares³

RESUMO

As novelas gráficas, embora bastante próximas às histórias em quadrinhos, possuem justamente como um de seus diferenciais uma maior produção realizada por mulheres. Obras autobiográficas ganharam espaço dentre as autoras e temáticas da não-ficção, com temáticas estigmatizadas pela sociedade, como sexualidade feminina, violência e depressão, passaram a compor esse meio. Desta feita, o presente artigo objetiva analisar como o feminino é apresentado nas *graphic novels* de autoria feminina “Persépolis” (2007) e “O Muro” (2015). A partir da análise com base em estudo bibliográfico, de caráter exploratório, com contribuições da literatura comparada, o trabalho busca explorar esse objeto considerando os estudos propostos por Carvalho (2006) dado que focaliza sua pesquisa na literatura comparada e Dourado (2021) uma vez que estuda as adaptações contemporâneas em *graphic novels*. O que se justifica pois, embora observe-se a existência de contribuições teóricas voltadas à temática do feminino em *graphic novels*, nota-se o aprofundamento incipiente de pesquisas referentes à análise das referidas obras e ao objetivo a que se propõe o presente estudo. Destarte, as discussões podem contribuir para a ampliação do debate relacionado à produção e expressividade da autoria feminina em *graphic novels*. Bem como, auxiliar em caminhos de leitura e análise às obras, com enfoque na forma de representação do protagonismo de personagens femininos em obras escritas por mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria feminina; Graphic novel; O Muro; Persépolis; Protagonismo feminino.

1 Introdução

As *graphics novels* ou novelas gráficas, em português, são um formato de obras relativamente novo, que se utiliza de contribuições das artes visuais e da literatura escrita. Porém, para entendê-las melhor é necessário apropriar-se de breves apontamentos sobre o percurso histórico de seu surgimento, sua relação e suas diferenças com relação às histórias em quadrinhos.

No auge da Segunda Guerra Mundial as histórias em quadrinhos voltavam-se às ficções de super-heróis, super-heroínas, vilões, dentre outros. O que fazia parte, sobretudo, dos momentos de lazer das crianças e da juventude. No entanto, tais histórias passaram a ter um controle mais rígido de suas temáticas e desenhos gráficos, o que trouxe certa retração a sua popularidade. Muitos autores, com isso, preferiram produzir suas histórias por meio de *fanzines*, que eram produzidas com materiais de baixo custo e distribuídas à margem das grandes marcas. Esse período foi o responsável por fazer surgir também as denominadas “novelas gráficas” (MESSIAS e CRIPPA, 2017).

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: jujusidebr2000@outlook.com.

² Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: ianadreissi@gmail.com

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora efetiva da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail:marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br

Diferente dos quadrinhos que possuem como característica ser uma “cultura de massas”, as novelas gráficas surgidas afastam-se do conceito de revista e passam a aproximar-se do formato dos livros. As novelas gráficas caracterizam-se, assim, pelo maior cuidado existente em sua produção, tanto no que se refere aos aspectos de sua produção, podendo ter até mesmo publicações em formatos luxuosos. Como também, atentam-se a qualidade literária de como a história está sendo contada, visto que, geralmente, são obras maiores, mais próximas aos romances, com grande focalização na forma que a história está sendo apresentada ao leitor (DOURADO, 2014).

Um marco para consolidação das novelas gráficas deu-se com a publicação da obra *A Contract with God and other Tenement Stories* de Will Eisner, de 1978. De acordo com palavras do referido autor, seriam essas histórias a se levar a sério. A história em questão, cumpre destacar, retrata temáticas de personagens marginalizados, de sentimentos extremos, de desafios, lutas, inseguranças e vulnerabilidades do que pode ser observado de certa forma no cotidiano fora dos quadrinhos (SIECZKOWSKI, 2011).

A partir dessa reflexão, observa-se como o surgimento de formas alternativas de produção de histórias contadas em conjunto e em diálogo com imagens também foi inspiração para exposição de discursos e temáticas até então invisibilizadas (MESSIAS e CRIPPA, 2017). De acordo com Falcão (2017), para alguns autores seria mais adequado que as novelas gráficas fossem denominadas de narrativas gráficas, justamente, devido à exposição de temáticas e de uma expressividade mais séria, pesada e intensa. O que pode ser encontrado, em especial, nas *graphic novels* autobiográficas.

As histórias autobiográficas passaram a ser prelúdio para outra novidade, sua relevante utilização em novelas gráficas produzidas por mulheres. Assim como exposto anteriormente, as novelas gráficas, embora bastante próximas às histórias em quadrinhos, possuem justamente como um de seus diferenciais uma maior produção realizada por mulheres (FALCÃO, 2017). Foi também no contexto da Segunda Guerra Mundial que as mulheres passaram a ocupar os postos de trabalho na indústria de quadrinhos, porém até então suas produções não eram levadas tanto em consideração nas grandes produtoras; e com o fim da guerra e a volta dos homens a seus postos, também foram sendo conduzidas para fora desse meio (MESSIAS e CHIPPA, 2017). O surgimento da produção alternativa e as temáticas mais complexas passaram a ser utilizadas, assim, como meio também para produções de obras por mulheres.

Em contraponto às obras autobiográficas têm-se as obras de autoficção. E quais as relações entre elas? As novelas gráficas autobiográficas seriam cópias fiéis do que foi a vida das autoras? Segundo preleciona Eurídice Figueiredo (2013 apud FALCÃO, 2017), a autoficção apresenta-se uma narrativa pós-moderna, que ao contrário da autobiografia clássica, traz narrativas descentradas e

inovadoras. Ou seja, tem-se uma maior liberdade e criatividade para produções literárias que se propõe de alguma forma a relatar ou trazer elementos da vida, do eu da autora que se propõe a uma obra autobiográfica e, sobretudo, quando de autoficção.

A maior demanda pela presença feminina na produção de novelas gráficas autobiográficas, abrem novos caminhos para as temáticas que embalam as histórias. Passaram a produzir histórias com viés feminista, abordando temas ligados à identidade, sexualidade e a luta contra o sexismo. Como também, surge o questionamento do porquê das autoras escreverem novelas gráficas, especialmente, na forma autobiográfica. Uma das respostas possíveis está na aproximação existente entre a forma de constituição dos quadrinhos, o que se dá em fragmentos, e sua semelhança com a constituição da memória. As novelas gráficas autobiográficas, em certo modo, como uma forma de externalização das memórias (CHUTE, 2011 apud FALCÃO, 2017), especialmente, as memórias traumáticas. No caso de muitas produções, as autoras utilizam esse meio para mostrar tabus sociais e angústias humanas.

Porém, a produção de *graphics novels* de autoria feminina não pode ser resumida apenas a tais temáticas. No caso das obras que serão logo abaixo analisadas, tem-se a mulher como protagonista da história, que passa por situações inesperadas e por conflitos. Dessa forma, observado as discussões iniciais, o presente trabalho, assim, questiona: Como o feminino é apresentado nas *graphics novels* de autoria feminina “*Persépolis*” (2007) e “*O Muro*” (2015)? A partir de análise com base em estudo bibliográfico, de caráter exploratório, com contribuições da literatura comparada. O que se justifica pois, embora observe-se a existência de contribuições teóricas voltadas à temática do feminino em *graphic novels*, nota-se o aprofundamento incipiente de pesquisas referentes à análise das referidas obras e ao objetivo a que se propõe o presente trabalho.

Para tanto, organizamos o presente trabalho em cinco seções, excetuando primeiramente esta introdução. Na segunda, apresentamos alguns elementos da obra “*Persépolis*” (2007), assim como, o resumo da obra e sua estrutura. Na terceira parte, expomos alguns elementos básicos de “*O muro*” (2015), especialmente, em um resumo da obra e no apontamento de pontos chaves; observada a escassa produção de estudos voltada à referida obra. Na quarta, analisamos as duas obras, por meio de contribuições da literatura comparada, com observações acerca das personagens protagonistas e seus contextos sociais. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 Um ponto chave em *Persépolis* (2007), de Marjani Satrapi

A produção literária *Persépolis* (2007) é uma obra autobiográfica de Marjani Satrapi, ao qual apresenta a realidade da mulher iraniana, por meio da personagem-protagonista. A Graphic novel de Satrapi teve sua primeira edição nos anos de 2000 e, inicialmente, foi publicada na França, país de residência da autora, entretanto, neste trabalho, utilizamos a versão de 2007 da obra. Dessa forma, *Persépolis* é um relato da infância, adolescência e início da vida adulta de Satrapi, uma vez que o leitor acompanha o amadurecimento da personagem e seus conflitos durante a trama, ao qual a personagem-protagonista, de mesmo nome da autora, vive um testemunho da guerra, pautado pela opressão. Em relação aos quadrinhos autobiográficos, Santiago García (2012) exprime que:

“os quadrinhos autobiográficos apresentam uma dificuldade a mais com relação à prosa autobiográfica, pois estabelecem uma representação visual do narrador na terceira pessoa, que se apresenta como “objetiva” quando na verdade já é uma invenção artística.” (p. 218).

Partindo do exposto acima, a autora apresenta uma auto narração e auto representação através do cruzamento de texto e imagem. Partindo de uma linguagem simples, a personagem de Marjani Satrapi nasceu numa família intelectual e politizada com antecendentes da militância política em defesa dos direitos civis de minorias sociais, com ideias revolucionárias e progressistas para o país. Sendo assim, Marjani é uma criança questionadora e que faz apontamentos referente ao conservadorismo e repressão vividos no Irã e cresce com pensamentos críticos e reflexivos.

Podemos pensar em *Persépolis* como “um romance autobiográfico pós-moderno, com formatos inovadores: são narrativas descentradas, fragmentadas, com sujeitos instáveis” (FIGUEIREDO, 2013, p. 61). Partindo do exposto, a obra é minimalista, uma vez que a autora fez uso de recursos com traços preto e branco em toda a produção, pontuando que como a graphic novel é repleta de informações, optou por esse recurso para facilitar o ritmo de leitura da narrativa, dado que é rica em detalhes.

No início da história, é feita uma apresentação da personagem-protagonista e uma contextualização histórica do regime ao qual o Irã estava passando, e Marjani pontua que “Em 1979 aconteceu uma revolução que depois foi chamada de ‘Revolução Islâmica’” (SATRAPI, 2007, p. 5). À vista disso, o leitor se depara com a utilização do véu pelas mulheres nas escolas, quando Marjani fala “então veio 1980: o primeiro ano em que o véu se tornou obrigatório nas escolas” (SATRAPI, 2007, p. 5). Portanto, novas regras passaram a ser utilizadas nas escolas do Irã, ao qual pregavam pela divisão entre gêneros e o papel social da mulher iraniana, dado que estavam vivendo no regime xiita, também, é notório que em determinados momentos da obra Marjani sofre preconceitos de gênero.

Como foi mencionado, Marjani é apresentada como uma criança crítica e, nos primeiros capítulos da história, há uma reflexão acerca das questões de gênero, em que percebemos o ser mulher

e iraniana à luz dos valores ocidentais a partir da experiência da personagem, e o primeiro apontamento acerca do tema, ocorre quando surge o desejo de Marjani em ser profeta, uma vez que a religião era ensinada nas escolas e não haviam profetas mulheres. Desta feita, a personagem cria diálogos imaginários entre Karl Marx e Deus ao longo da história.

3 Um ponto chave em “O Muro” (2015), de Céline Fraipont e Pierre Bailly

O Muro é uma obra de 2015, escrita por Céline Fraipont e Pierre Bailly, em que apresenta Rosie, uma adolescente de 13 anos, numa cidade da Bélgica, em 1988. Evidenciando uma adolescente problemática e com problemas familiares, por meio de uma trilha sonora do gênero punk rock. Partindo do exposto, é notório a busca de Rosie por uma vida menos monótona e durante a história a personagem-protagonista lida com algumas questões, como a solidão, as transformações da adolescência, o vazio existencial e o abandono dos pais, mostrando, assim, a dificuldade emocional da personagem para lidar com questões espinhosas. Dessa maneira, Mukarovsky (1988) apresenta uma noção acerca da manifestação linguística e a obra poética. Vejamos:

A obra poética, como qualquer outra manifestação linguística pode, bem entendido, conter todos os outros tipos de valores: por exemplo, os valores existenciais (a realidade ou a irrealidade dos fatos), os valores intelectuais (a exatidão ou inexatidão, a originalidade ou não originalidade das ideias), os valores éticos, sociais, religiosos, etc. (MUKAROVSKY, 1988, p. 169).

Sendo assim, *O Muro* (2015) é uma história poética e de uma complexidade acerca da ligação com a realidade, uma vez que a mãe de Rosie viajou para outro país e o pai vive para o trabalho. A obra é um testemunho da construção da personalidade de Rosie, ao qual passa por dificuldades e conflitos pessoais, desde a separação da melhor amiga, ao primeiro envolvimento com drogas. A protagonista afoga suas mágoas numa garrafa de uísque, fumando ou praticando furtos, vale ressaltar que, Rosie tem consciência de que o que faz não é certo, entretanto, faz com a finalidade de diminuir seu vazio existencial.

A obra é situada nos anos 80, mas poderia ter acontecido em qualquer época, uma vez que aborda um tema universal, ou seja, a chegada da adolescência, uma vez que é uma etapa natural do processo de desenvolvimento, tendo um caráter abstrato. Como já citado, a narrativa possui referências do movimento punk rock, ao qual teve destaque no fim da década de 80, e ao longo da HQ Rosie apresenta algumas bandas, como The Cure, Ramones, Sonic Youth e termina com “Skate to Hell” do Gang Green.

Portanto, as *graphics novels* demandam do leitor que internalize questões abordadas na obra, fazendo isso de maneira que abra um espaço na mente do leitor, por meio das ilustrações. Dessa forma, *O Muro* (2015) revela uma adolescência solitária e com uma vida cheia de hesitações e incertezas e Eisner (2001, p. 122) pontua que “quando palavra e imagem se misturam, formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogos e textos de ligação”. Portanto, escrever as novelas gráficas é uma habilidade especial e que se comunicam por meio de linguagem imagem-palavra e da tradicional decodificação do texto que cria-se uma experiência visual ao leitor.

4 Protagonismo feminino em diálogo nas obras “Persépolis” (2007) e “O Muro” (2015)

Segundo preceitua uma das vertentes de estudos com base na Literatura Comparada, a presente análise seguirá com o intuito de encontrar pontos de contato entre as autoras e, especialmente, sobre as obras em comento (SIECZKOWSKI, 2011). Objetiva-se, com isso, observar de forma mais detida como as autoras das diferentes obras utilizaram-se dos recursos de expressividade característicos das *Graphics Novels* para desenvolver personagens protagonistas mulheres.

A memória, como apresenta Chute (2011), apresenta-se como um dos recursos de expressividade presentes em *Graphics Novels*, sobretudo, em obras autobiográficas, como ocorre em *Persépolis* (2007). A aproximação existente entre a forma de constituição dos quadrinhos em fragmentos e sua aproximação com a memória, constitui-se em razão de constituírem-se por fragmentos. A memória como fragmentos que são assimilados e acomodados no cérebro e as histórias em quadrinhos em fragmentos de quadros gráficos, seja no papel ou na tela do celular ou no computador. O autor aborda que, especialmente, as memórias traumáticas, são as que mais se fazem presentes nessas narrativas, devido a sua relevância na memória.

Tanto na obra *Persépolis* (2007) quanto em *O Muro* (2015) é possível observar marcas linguísticas e imagéticas que demonstram a utilização do recurso da memória para construção da história. A primeira obra, que apresenta-se como uma obra autobiográfica, conta a história de sua autora Marjane Satrapi a partir dos infortúnios e bem aventuranças de uma personagem protagonista que leva seu nome. A partir da imagem abaixo, da qual constitui o primeiro quadrinho da obra, é possível atentar-se a um narrador personagem que passa a narrar uma memória da personagem Marjane, vista a utilização do pronome pessoal na primeira pessoa do singular em “*Essa sou eu*, com 10 anos de idade, em 1980”. Vejamos:



Figura 1 - O véu Islâmico

Segundo Falcão (2017), a utilização das palavras em conjunto com as imagens ajudam inclusive na observação e apresentação do eu, o eu do passado e da infância, especialmente. Em conformidade, o pequeno trecho acima compõe justamente o primeiro capítulo da obra, o qual desenvolve-se a partir da narração de como a infância da personagem foi tranquila e como tudo mudou em sua vida devido a Revolução Islâmica e a sua saída do país. A obra é composta por várias passagens do que pode ser observado como *feedbacks*, em que a personagem, enquanto vivencia as experiências de sua vida adulta, recorda suas memórias do passado. Ademais, dispõe:

[...] esses textos apresentam histórias de vidas através de uma narração dupla que visualmente e verbalmente representam a si mesmas, frequentemente em registros conflitantes e temporalidades diferentes. [...] Elas usam a dualidade intrínseca da forma – a discursividade cruzada de palavras e imagens – para estabelecer diálogos entre versões de si. (CHUTE, 2010, p.5).

No entanto, por tratar-se de uma obra autobiográfica, essas memórias não fazem apenas parte da expressividade da personagem protagonista Marjane, mas também de sua autora Marjane Satrapi. Como já abordado anteriormente, uma das respostas possíveis para o questionamento de mulheres comporem com maior incidência a escrita de novelas gráficas e, especialmente, na forma autobiográfica, dá-se na possibilidade de externar suas próprias memórias.

Salienta Eurídice Figueiredo (2013 apud FALCÃO, 2017), no caso de autoras, com a autobiografia, podem mostrar tabus sociais e angústias a partir desse outro “eu” personagem. Muitas vezes as personagens possuem a aparência de suas autoras. As novelas gráficas passam a compor, assim, um espaço raro em que as autoras podem utilizar também suas imagens para expressar o viver mulher (BRIGHT, 1995 apud CHUTE, 2010). Mesmo que, não se possa apagar o fato de se tratarem de obras literárias que não possuem o compromisso de representar a realidade, mas possuem a liberdade de utilizá-la.

Em *O Muro* (2015), a utilização do recurso da memória, por sua personagem Rosie, é um pouco diferenciada. A história é narrada por Rosie, menina belga de 13 anos que vivencia o contexto do punk rock, em 1988. No entanto, a sua memória expressa sentimentos diversos ao da personagem já adulta Marjane que, em *Persépolis* (2007), conta como foi seus infortúnios e desafios da infância e adolescência. Enquanto em Marjane são invocados sentimentos de saudade e tristeza por ser forçada, por questões externas e políticas, a ir embora de seu país; Rosie externaliza memórias ainda recentes e que a expõe também a outros sentimentos humanos, como, a solidão, a depressão, a autoestima baixa e o abandono afetivo de seus pais.



Figura 2



Figura 3

Como pode ser observado tanto na forma que as personagens são apresentadas nos quadros das novelas gráficas acima, tem-se um distanciamento das personagens femininas que se costumava compor as histórias em quadrinhos. As personagens, geralmente, na cultura de massa dessas últimas eram apresentadas em três extremos: as mocinhas indefesas que precisavam de ajuda, das grandes vilãs perversas ou das heroínas supersexualizadas. As novelas gráficas, todavia, possibilitaram essa visão menos idealizada de personagens femininas, especialmente, se escritas por mulheres e em obras autobiográficas, em que, as autoras utilizam para expor seu olhar sobre o mundo e suas experiências (MELO E RIBEIRO, 2015).

Destarte, as histórias em quadrinhos como uma cultura de massas fazia parte do imaginário da sociedade a partir da materialidade segundo os critérios de criação de quem os produzia. Em um

ambiente produzido, sobretudo, por homens, que faziam parte de outros *modus operandis* e possuíam vivência própria na sociedade, em que, “na grande maioria, procuram vender um modelo de mulher, ou pelo menos o que acreditam ser um” (p. 108). A empatia pela realidade feminina, sobre o que é ser uma mulher, sobre o que é viver como uma mulher, mesmo que por meio de uma personagem feminina, passou a compor um diferencial das novelas gráficas escritas por mulheres (MELO E RIBEIRO, 2015).

As novelas gráficas por terem a presença feminina em sua produção e criação, acabam trazendo histórias mais próximas a realidade feminina e suas complicações em um mundo misógino, com cenas e imagens muitas vezes fortes, de estupro, violência, ou até mesmo, de assuntos relacionados a suas experiências como ser humano e que muitas vezes são um tabu social, como, relações sexuais, xingamentos, dentre outros. No entanto, essas são obras que possuem menor aceitação ou incidência social, devido ao fato de sua realidade não ser tida como relevante ao social. Até mesmo, pela pouca escuta a realidade feminina na sociedade e as próprias novelas gráficas serem um meio de expressão, como discorreu anteriormente Eurídice Figueiredo (2013 apud FALCÃO, 2017). Assim, o conceito de gênero permite observar a simbolização que a sociedade faz sobre as novelas gráficas produzidas por mulheres e com personagens femininas que fogem ao modelo idealizado de mulher (SILVA, 2009).

Destarte, a partir da análise comparativa das obras *Persépolis* (2007) e *O Muro* (2015), faz-se notório ressaltar a representação de personagens protagonistas em enredos e espaços distintos. *Persépolis* (2007) apresenta a quebra de idealização de uma personagem feminina para com a cultura e realidade da produção de uma mulher iraniana, ou seja, do contexto oriental; mas que também possui influência da realidade parisiense, visto que a autora Marjane Satrapi passou a viver nesse ambiente e também o retrata na obra. Já a produção de Céline Fraipont, em *O Muro* (2015), apresenta uma personagem a partir do contexto Belga em 1988, ou seja, de uma produção feminina e da história não idealizada de uma personagem feminina a partir do contexto ocidental.

Segundo Gadelha e Leite (2017), o pouco conhecimento sobre a realidade das mulheres muçulmanas as coloca como totalmente impossibilitadas de requerer direitos de representação e voz ativa. Uma sequência de quadros em *Persépolis* (2007) apresenta-se, no entanto, como um grande exemplo que refuta esse estigma, visto que a personagem protagonista Marjane expõe personalidade ativa e se posiciona de forma a fazer-se ouvir por um ápice de emoção e indignação, mesmo frente a oficiais do governo. Como também, a apresentação de voz ativa por sua mãe, a participação nos protestos e da própria Marjane. Como pode ser visto abaixo.



Figura 4



Figura 5

As autoras expõem também a presença de movimentos feministas no oriente, que lutam pela igualdade de atuação social de homens e mulheres, um exemplo é a União das Feministas Egípcias, com atuação desde 1890. Segundo as autoras, um exemplo é a Fatima Cheaitou, descendente de libaneses que presa pelos estudos e possui o sonho de ser representante internacional, ensinamento esse já passado por sua mãe. Assim como Cheaitou e, especialmente, Marjane e a autora Marjane Satrapi lembram bastante uma figura feminina marcante no contexto oriental Malala Yousafzai, que em sua obra *Eu sou Malala* (2013) conta o que passou para defender o que acreditava, mas que persistiu. Em trecho da obra, tem-se:

“Venho de um país criado à meia-noite. Quando quase morri, era meio-dia. Há um ano saí de casa para ir à escola e nunca mais voltei. Levei um tiro de um dos homens do Talibã e mergulhei no inconsciente do Paquistão. Algumas pessoas dizem que não porei mais os pés em meu país, mas acredito firmemente que retornarei. Ser arrancada de uma nação que se ama é algo que não se deseja a ninguém.” (YOUSAFZAI, 2013, p.6)

Assim como, a produção de Malala apresenta-se como um marco, *Persépolis* (2007) também constitui-se de uma obra autobiográfica que por meio de uma novela gráfica expõe uma personagem feminina que não cede a estereótipos. Como pode ser observado na imagem abaixo.



Figura 6

Marjane demonstra, assim, seu vasto conhecimento sobre figuras revolucionárias que compuseram lutas sociais em diferentes locais do mundo, conhecimento fruto da grande quantidade de livros que possuía e lhe era disponibilizado por seus pais, considerado por ela como liberais e também revolucionários. Por fim, Marjane em meio a toda sua personalidade, atuação crítica, liberdade na constituição de seus conhecimentos, ou seja, de uma personagem forte, livre em seus pensamentos e críticas, que ama seu país e zela por sua religiosidade, constitui uma personagem protagonista mulher que foge a idealizações a partir das possibilidades trazidas com as graphics novels, especialmente, escritas por mulheres.



Figura 7

Em *O Muro* (2015), tanto o enredo quanto a personagem Rosie também apresentam-se distante da idealização de uma personagem feminina e de uma família com os padrões ocidentais. A obra retrata o abandono do lar pela mãe, o excesso de trabalho e abandono afetivo pelo pai e uma adolescente que se vê sozinha, tendo que continuar a cumprir a suas obrigações de ir todos os dias à escola, manter a limpeza da casa, fazer compras, não se meter em encrencas. Mas que, na obra é explorada a vulnerabilidade de uma pessoa que é abandonada, que mesmo sendo adolescente, tem que lidar com situações e emoções bastante complicadas. E, sendo uma personagem feminina, pode impactar em

alguma de suas ações, como, o uso exagerado de bebidas alcoólicas, amizade com desconhecidos, fumar, furtar por diversão. Vide a imagem:

Ações e emoções que normalmente são consideradas comuns a personagens masculinos trazem certo impacto com relação a uma personagem protagonista mulher. Mesmo em uma história como a sua, em que, qualquer ser humano poderia cometer atitudes extremas e não politicamente corretas, essas não seriam esperadas para uma personagem feminina. Sobre essa idealização pode-se observar a obra da Socióloga Isabella Anchieta onde traça a trajetória da imagem da mulher no ocidente moderno. Como exemplo, a autora apresenta como foi construída a imagem da existências das bruxas no período da inquisição, que nada mais eram do que mulheres que fugiam aos padrões sociais da época.

Assim, observa-se a importância que as novelas gráficas escritas por mulheres trazem para construção, na verdade, como contribuição para com a variedade do ser mulher. Tanto com relação às personagens, suas personalidades humanas, suas decisões e situações que precisam enfrentar, as quais contribuem para uma nova perspectiva da figura feminina na cultura de massas das novelas gráficas. Seja como meio de expressão e exteriorização da autoimagem pela produção e autoria das próprias mulheres.

1. Considerações finais

Para a realização dessa pesquisa, foi considerada a relevância dos estudos comparativos de Carvalho e Siczkowski a respeito das graphic novels. Por meio dos estudos de tais teóricos notamos que as graphics novels de autoria feminina definem a protagonista que participa ativamente da trama, exercendo influência e relevância nos acontecimentos da narrativa, uma vez que as ações e emoções que normalmente são consideradas comuns a personagens masculinos trazem certo impacto com relação a uma personagem protagonista mulher. Assim, observa-se a importância que as novelas gráficas escritas por mulheres trazem para construção da narrativa, como contribuição para com a variedade do ser mulher. Por conseguinte, as obras analisadas partem de personagens com personalidades, decisões e situações que contribuem para uma nova perspectiva da figura feminina na cultura de massas das novelas gráficas.

É necessário pontuar a importância das narrativas gráficas e suas ferramentas para a representação feminina. Dessa maneira, observamos como se configura a presença de gênero nas expressões literárias e artísticas, para entendermos como se desenvolve a participação feminina na produção de graphic novels e, como já mencionado no corpo do trabalho, as histórias autobiográficas

passaram a ser prelúdio para outra novidade, sua relevante utilização em novelas gráficas produzidas por mulheres.

Frahm (2003) exprime a respeito das graphic novels e afirma que "são sempre um pouco mais do que parecem ser, sempre um pouco perspicaz do que as pessoas pensam". Desta feita, as análises realizadas na seção anterior mostram, ainda que de modo restrito, às obras de autoria feminina estão afirmando sua posição como expressão artística e ocupando cada vez mais espaços com produções menos idealizadas e sexualizadas em relação às personagens femininas. Portanto, neste trabalho contribuimos de maneira profícua acerca dos quadrinhos com as personagens Rosie de *O Muro* (2015) e Marjani de *Persepolis* (2007), ao qual buscamos apresentar obras de autoria feminina e com personagens-protagonistas mulheres.

Referências

- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. 4 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.
- CHUTE, H. L. *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics*. New York: Columbia UP, 2010.
- DOURADO, Eliane. *Adaptações contemporâneas – um estudo sobre os clássicos literários em graphic novels*. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade de Brasília- Instituto de Letras. Brasília: 2014.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e a arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FIGUEIREDO, E. *Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção e autoficção*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- FRAHM, Ole. Too much is too much. The never innocent laughter of the Comics. In: *Image e Narrative: Online Magazine of the Visual Narrative*. Issue 7. History and theory of the Graphic Novel special section IAWIS conference, Hamburg, 2002.
- FRAIPONT, Céline; BAILLY, Pierre. *O muro*. 1. ed. São Paulo: Nemo, 2015.
- GARCÍA, S. *A novela gráfica*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- MUKAROVSKY, Jan. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Estampa, 1988.
- SATRAPI, Marjane. *Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. Companhia das letras: São Paulo, 2013.

Persuasão, de Jane Austen: um romance de formação feminino

Daise Lilian Fonseca Dias¹

RESUMO

Este trabalho analisa aspectos do *Bildungsroman* [Romance de Formação] em *Persuasão* (1818), de Jane Austen. O *Bildungsroman* surgiu enquanto gênero, sob a pena do escritor alemão Goethe, apesar de obras de autores anteriores a ele já apresentarem características que viriam a compor a nova vertente romanesca. No caso das obras de Austen, a maioria delas foi construída nos moldes desta estética, embora estudos sobre este particular da pena austeana seja pouco explorado. *Persuasão* foge à regra do típico *Bildungsroman* tradicional, com seu conteúdo e personagens próprios, e fortalece as bases do que viria a ser o *Bildungsroman* Feminino. O *Bildungsroman* tradicional mergulha no processo de formação do herói, enquanto indivíduo, filho, homem, marido, profissional, ao passo que o feminino ajusta suas lentes para o contexto das relações de gênero, cujos espaços, personagens e temáticas são diferentes do seu par oposicional. Neste trabalho, apresentaremos um panorama do *Bildungsroman* masculino e do feminino, para construirmos uma análise do texto de Austen, visando destacar seu pioneirismo em relação ao novo subgênero romanesco. Para tanto, será utilizado o aporte teórico de Maas (2000), Pinto (1999), Summerfield & Woodward (2010), dentre outros. *Persuasão* é o último romance de Austen e seu conteúdo feminista se apresenta como mais maduramente exposto pela autora, sobretudo através de falas e posturas subversivas da heroína, Anne Elliot, que têm se tornado peças chave para a teoria feminista, e que destacam seu elevado nível de *bildung*/formação enquanto mulher em um contexto tão limitado para a figura feminina.

Palavras-chave: Feminismo; *Bildungsroman*/Romance de Formação; Literaturas de língua inglesa.

1 Introdução

Persuasão (1818), é o último romance da escritora inglesa Jane Austen, e foi publicado póstumamente. Ele trata da história de uma família inglesa da baixa aristocracia, os Elliot, cujo patriarca é um Barão, viúvo com três filhas adultas, Elizabeth, Mary e Anne, a protagonista. Aos 19 anos ela se apaixona por um jovem pobre, Wentworth, mas é persuadida por uma senhora amiga/mentora (já que não tem mãe) a não se casar com ele, em razão da distância social entre ambos. Sete longos anos se passam até que eles se reencontram e terão a oportunidade de reatar os laços partidos, agora, porém, com a vantagem de serem adultos e mais amadurecidos. A realidade social de ambos agora difere, em favor dele. A família de Anne está empobrecida, ao passo que ele, tornou-se um renomado capitão de fragata da poderosa Marinha de guerra inglesa, em um contexto de guerras imperialistas, e conta com um almirante entre seus parentes mais próximos. Este artigo oferece uma análise do processo de formação da heroína, neste contexto.

2 Panorama do surgimento do romance na literatura inglesa

¹ Doutora em Letras (UFPB). Professora de Literaturas de Língua Inglesa da UFCG. E-mail: daiselilian@hotmail.com

Segundo Bakhtin (2002), o gênero romanesco já figurava na literatura clássica greco-romana. Todavia, teóricos como Lukacs (2000), defendem que o romance é um gênero tardio e que teria surgido com a ascensão da burguesia, sendo esta a linha de pensamento mais aceita entre críticos e teóricos da literatura. Este novo gênero configura-se diferente da epopeia clássica, ou seja, da poesia épica, cujo escopo estava assentado sob as bases culturais gregas dos tempos pré-Homero, ainda nas sociedades ágrafas, porém foram transportados para a tecnologia da escrita em séculos posteriores, vindo a se proliferar pela Europa, América e demais continentes.

O foco das epopeias estava ajustado para o homem em suas aventuras tipicamente masculinas, mesmo quando cada sociedade europeia, por exemplo, passou a produzir seus épicos nacionais, eles o fizeram destacando o heroísmo masculino nas lutas pela proteção da nação, como é o caso de *Gilgamesh*, na antiga Mesopotâmia; *A odisséia* e *A iliada*, na Grécia; *El Cid*, na Espanha; *La chanson de Roland*, na França; *Beowulf*, na Inglaterra, *Os luzíadas*, em Portugal. Esse tipo de literatura sofreu mutação com o tempo, em razão das novas configurações culturais das antigas sociedades e do surgimento de outras, de sorte que a epopeia deu lugar ao romance, assim como as tragédias clássicas, pelos mesmos motivos, deram lugar ao drama moderno.

Com a ascensão da burguesia, o homem moderno via-se cada vez menos representado na literatura, sobretudo porque ela ainda guardava os moldes aristotélicos dispostos em *A poética* (1985), como o padrão ideal a ser seguido, de sorte que os personagens principais eram oriundos da nobreza, e restava ao homem das classes menos favorecidas, papéis de eternos coadjuvantes, uma vez que não se pensava que as vidas de pessoas “menos importantes do que a nobreza” pudessem ser objeto de apreciação literária, no que tange aos gêneros respeitáveis, ou seja, o drama (tragédias) e a poesia (as epopeias), uma vez que *A poética* (1985) não contemplava o romance. O romance veio para suprir esta lacuna, de sorte que nele, o homem comum, ou seja, qualquer indivíduo, na verdade, pode ser o protagonista.

Quando se olha para a literatura inglesa, observa-se que, no caso do surgimento do romance, ele aparece gradualmente e de forma “híbrida,” ou seja, *Robinson Crusóe* (1719), de Danie Defoe, considerado o primeiro romance inglês, emulava um tipo de obra conhecida como “Literatura de Viagem,” que eram relatos de experiências de pessoas e suas viagens de navio pelo mundo. Na verdade, um recuo no tempo mostrará que *Utopia* (1516), de Thomas Morus, foi construído como um relato verídico de viagens do herói e de um amigo dele. Hoje, vislumbram-se configurações do romance nestas obras, as quais são consideradas como tal. Nestes dois exemplares clássicos da literatura inglesa, tem-se, respectivamente, tanto elementos do que um dia seriam típicos do que viria a ser *Bildungsroman* quanto de outros dois subgêneros romanescos, a utopia e a distopia. Em resposta à obra do inglês

Crusoé, o irlandês Jonathan Swift empreendeu toda sua crítica ao texto imperialista do rival, com a produção de outra obra “híbrida,” *As viagens de Gulliver* (1726), uma mistura de *Bildungsroman*, utopia e distopia, e o que um dia viria a ser chamado de ficção científica.

Neste diapasão, de fato, quando se examinam textos mais antigos da literatura inglesa, *Onooroko* (1688), de Aphra Behn merece o título de primeiro romance inglês. Esta injustiça histórica ainda não foi corrigida, nem mesmo depois do surgimento dos Estudos Póscoloniais, uma vez que a obra de Behn atende às discussões daquele campo do saber.

Contudo, seguindo a historiografia romanesca tradicional, é apenas no século XVIII que o romance começa a ser percebido como um novo gênero, especialmente com obras masculinas, a exemplo de *Pamela* e *Clarissa*, de Richardson, bem como o *Tristan Shandy*, de Laurence Sterne, e *Tom Jones*, de Henry Fielding. Essas obras abrem um leque dentro do romance, no caso, aquele conhecido como Romances Sentimentais. Esse tipo irá avançar até o fim do século e influenciará Jane Austen, a qual produzirá obras que se caracterizam como Romances Sentimentais, mais até do que os outros subgêneros por ela escolhido, como é o caso dos Romances Góticos – Austen escreveu *Northanger Abbey* (1779) como uma sátira a esse tipo. Os Romances Sentimentais são, conforme aponta Cuddon (1996, p. 809, tradução nossa):

Uma forma de ficção popular no século XVIII. Ele se concentrava nos problemas de pessoas virtuosas e suas tentativas de mostrarem que um senso de honra e comportamento moral era justamente recompensados. Ele também tentava mostrar que emoções efusivas eram evidência de generosidade e bondade. Um exemplo clássico foi *Pamela, ou a virtude recompensada* (1740), de Richardson, a estória de uma jovem serva que resistia a todo tipo de ataque a sua honra.

A segunda metade do século XVIII fez brotar os Romances Góticos, sendo o primeiro deles *O castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole. É apenas nesta estética e tempo que começam a proliferar obras de autoria feminina, como é o caso da grande dama dos Romances Góticos, Anne Redcliff, com obras tais como, *The mysteries of Udolpho* (1794), *The Italian* (1797) e *A Sicilian romance* (1790). Esta estética notabilizou-se por apresentar as seguintes características:

Muitos romances góticos são contos de mistério e horror...Eles contém um forte elemento sobrenatural...paisagens selvagens e desoladas, florestas escuras, igrejas em ruínas, castelos medievais...poderes demoníacos...tiranos perversos...(CUDDON, 1996, p. 356, tradução nossa).

Foi no apagar das luzes do século XIX que o alemão Goethe escreveu *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1884), obra que sagrou-se como um novo subgênero romanesco, o *Bildungsroman*. De acordo com Maas (2000), a palavra *Bildungsroman* (Romance de Formação em alemão, deriva de

duas outras, isto é, *Bildung*/formação e *roman*/romance, e trata de um subgênero do romance com traços peculiares, pois ele se caracteriza pelo:

processo que se reflete na busca pelo auto-aperfeiçoamento e pela educação universal. (...) Não se apresenta mais seres de capacidade, força e coragem extraordinárias, mas sim o jovem que se inaugura perante a vida, que busca uma profissão, o auto-aperfeiçoamento e seu lugar no mundo. Em vez de Ulisses, o burguês (MAAS, 2000, p. 23).

Este é o caso de Robinson Crusó e Gulliver, por exemplo, que se aventuram nos sete mares reais ou imaginários, em busca de experiências pessoais que os levassem a um nível de aperfeiçoamento pessoal, conforme se buscava à época, embora o objetivo principal deles seja fugir da rotina na capital do império, Londres. As muitas viagens, as pessoas e experiências vividas levam-nos a um ajuste intelectual, no caso de Gulliver, em favor de um aprimoramento de sua consciência crítica sobre os aspectos negativos do imperialismo inglês, sobretudo porque esta obra do irlandês Jonathan Swift é uma resposta satírica ao viés imperialista defendido pelo autor inglês de *Robinson Crusó*, do qual seu protagonista é a mais perfeita encarnação.

Jane Austen e a tradição literária de autoria feminina

Com relação à Jane Austen, ela começou a escrever no final do século XVIII, período tão rico para o gênero romanesco, embora suas obras tenham sido publicadas apenas no início do século XIX, mas ela bebeu dessas duas fontes mencionadas, a saber, o Romance Sentimental e o Gótico, embora para subvertê-las - quanto ao *Bildungsroman*, inspirada no paradigma produzido por Goethe, ela, diferente de Defoe e Swift, voltou-se para a formação de suas protagonistas, fato que a levou a produzir exemplares iniciais do subgênero lançado por Goethe.

Antes de Austen, não havia uma tradição literária de autoria feminina, esta veio a surgir apenas poucas décadas após sua morte. Austen morreu em 1817, um ano antes da publicação de uma obra revolucionária, o primeiro romance de ficção científica, também gótico, *Frankenstein*, escrito por Mary Shelley. A literatura inglesa ainda esperaria 3 décadas para que uma tradição literária de autoria feminina pudesse existir, e ela veio com as irmãs Brontë, Charlotte, com *Jane Eyre* (1847), Emily, com *O morro dos ventos uivantes* (1847), e Anne, com *The tenant of Wildfell Hall* (1947).

Estas obras também se apresentam como construções híbridas do gênero romanesco, uma vez que seguem a estética gótica e o *Bildungsroman*. Portanto, pode-se afirmar que Austen firmou as bases do que um dia viria a ser conhecido como *Bildungsroman* feminino (lançadas por Anne Redcliff), ao passo que as irmãs Brontë solidificaram esta tradição que ora surgia, sobretudo Emily Brontë, ao

escrever o primeiro *Bildungsroman* duplo (ela mostra o processo de formação tanto da heroína quanto do herói) em *O morro dos ventos uivantes*, conforme defende Goodman (1983).

Austen não segue em nenhuma obra o padrão do *Bildungsroman* tradicional, isto é, o masculino, em relação à retratar a heroína da infância à maturidade, como o faria Charlotte Brontë, em *Jane Eyre* e Emily Brontë em *O morro dos ventos uivantes*. Ela já antecipa um viés que se tornaria típico da produção feminina do final do século XIX e século XX, a saber, a *bildung* da heroína ocorre já na fase adulta da vida. Em todas as suas obras, o processo de formação da protagonista acontece praticamente nos poucos anos que antecedem o casamento delas, ou seja, as pressões sociais exercidas sobre a *psiqué* feminina nesta fase da vida, eram vistas pela autora como cruciais para o processo de amadurecimento delas, fato replicado pelas irmãs Brontë.

Coube às mulheres escritoras, adaptarem os paradigmas lançados pela tradição masculina para o tipo de vida das mulheres, dentre eles, viagens, a figura de um mentor, a saída da casa paterna, etapas da vida escolar, a orfandade, desilusões amorosas, experiências sexuais, integração social (SUMMERFIELD & DOWNWARD, 2012). Estes elementos constituintes da estética do gênero em destaque estão presentes em *Persuasão*, embora adaptados para o tipo de topografia típica de vida que as mulheres de classe média alta de Austen levavam, e com o tipo de personagens comuns às temáticas feminina que ainda dava seus primeiros passos em nível do que um dia viria a ter tido como canônico.

O *Bildungsroman* florescerá neste século XIX, com nuances interessantes: com Austen, em seu tipo mais voltado para o desenvolvimento pessoal sem os vieses políticos de Mary Shelley, no caso, de cunho puramente científico, em *Frankenstein*, e das irmãs Brontë, mais marxista de *Jane Eyre*, e mais póscolonialista, de *O morro dos ventos uivantes*. Nos Estados Unidos, notadamente em sua vertente feminina, já solidificada pelas bases citadas acima encontrou solo fértil. Louisa May Alcott, por exemplo, amplia o paradigma ao criar um *Bildungsroman* quádruplo, em *Little women* (1864), ao retratar o processo de formação de quatro irmãs, cada uma com um perfil feminino diferente, comunicando anseios de tipos distintos de jovens de faixas etárias diferentes, em busca de si mesmas e de encontrar o seu papel na sociedade.

Um pouco mais adiante, 1897, o mundo, sem o perceber, é surpreendido pelo uso da estética do *Bildungsroman* em um conto gótico paradigmático, “The yellow wallpaper,” de Charlotte Perkins Gilman. Como em *Jane Eyre*, a questão da loucura feminina é tratada pelas lentes de uma mulher que, quanto mais descobre a subjetividade, mais enlouquece, embora Charlotte Brontë seja insensível à loucura da sua personagem jamaicana, Bertha, visto que seu foco estava na *bildung* de sua heroína inglesa.

Em 1894, Kate Chopin já havia adaptado esta estética para um conto minúsculo, porém poderoso, “The story of an hour,” mas foi com o seu revolucionário *The awakening* (1899) que ela incendiou a sociedade americana, ao produzir um romance de adultério, com fortes elementos do

Kunstleroman [Romance de Formação do Artista] - uma variante do *Bildungsroman* que já encontrava-se consagrado nas duas tradições literárias, a masculina e a feminina – uma vez que sua heroína descobre-se como artista, ao longo do seu processo de formação.

No século XX, em diversos continentes, muitas das barreiras que impediam o pleno desenvolvimento das mulheres foram derrubadas, mesmo assim, na década de 1970, Doris Lessing, em *O verão antes da queda*, mostra uma mulher que se descobre na maturidade, já casada e com filhos na faculdade, e que sofre um processo de formação irreversível ao longo de um verão. Será neste século que uma vertente surgirá: o *Bildungsroman* transnacional. *Obasan* (1985), da nipo-canadense Joy Kogawa, e *Everything was good-bye* (2010), da indiana Gurginder Basran tratam do difícil processo de ser mulher de um país e raça diferentes, vivendo em um contexto transnacional, isto é, o Canadá do século XX e XXI.

O romance histórico de Kogawa apresenta gerações de mulheres que vivem o drama do preconceito racial sofrido por serem japonesas e/ou descendentes. Sua *bildung* perpassa a questão racial em suas relações amorosas com homens brancos canadenses. No caso da obra de Basran, o drama é de ser ou não ser adepta a manter a cultura de partida, no caso, a indiana, ou tentar inserir-se na cultura de chegada, a canadense. O certo é que essas mulheres têm sua *bildung* atravessada por questões de raça, classe e gênero – questões “antigas” e, ao mesmo tempo, atuais, como se vê nos exemplos citados, conforme aponta Leite (2015).

Conforme visto acima, a tradição do *Bildungsroman* feminino, iniciado na literatura inglesa, praticamente por Ann Radcliffe (diz-se praticamente para se deixar uma margem em aberto para alguma escritora que não obteve o devido renome, mas que utilizou-se desta estética), ressoa nas mais diversas culturas desde o distante século XVIII, e tem se solidificado, ao tornar-se aparentemente um subgênero romanesco porta-voz de minorias das mais diversas.

Persuasão : um Bildungsroman feminino

Persuasion abre uma tradição replicada por Charlotte Brontë em *Jane Eyre*: quando se olha para Anne Elliot, como por meio de uma câmera, ao longe, tem-se uma heroína comum, sem dotes físicos que lhe abram *portas de amor*, sem traços de personalidade muito aparentes que lhe abram imediatamente *portas sociais*. Tave (*apud* BLOOM, 2001, p. 247) afirma que “Ninguém ouve Anne, ninguém a vê, mas é ela que está sempre no centro”, fato que pode levar o leitor a subestimá-la, inicialmente. Quando esta mesma câmera ajusta o foco para ela, como em um *close*, notadamente ao mostrar seu processo de formação, *portas de amor* lhe são abertas pela profunda beleza interior que dela emana, e *portas sociais* lhe são igualmente abertas pelo seu conjunto de virtudes, sendo este

padrão o foco do herói do Bildungsroman tradicional, sobretudo no contexto dos séculos XVIII e XIX, o qual segue Austen.

Este é, portanto, um tipo de heroína que sempre estará *en vogue*, porque representa uma parcela elevada de mulheres reais que com ela se identificam. Anne desabrocha e ganha espaço para ser a mulher que estava presa dentro dela mesma, sem possibilidade de florescer, em virtude das condições opressoras no seio familiar.

Na verdade, segundo Bloom (2001, p. 246), “Anne Elliot, um ser discretamente eloquente, é uma personagem auto-suficiente [...] e seu senso do próprio eu jamais falha”. O autor a considera “uma forte mais contida batedora [...] quase sutil demais [...] para nós, embora não para Wentworth, que tem uma espécie de frequência de onda oculta para ela” (BLOOM, 2001, p. 246, 247). Bloom não poupa elogios para esta protagonista. No seu entender, “Anne Elliot pode ser a única personagem em toda a prosa de ficção na qual nada se perde [...]” (p. 247).

Esta obra está recheada de discussões feministas e colonialistas, que revelam uma Inglaterra assentada sobre bases sólidas: a família, a nação, as colônias (estas apenas implicitamente percebidas através das referências à marinha e às guerras). As mulheres são peças-chaves nesta engenharia ideológica de manutenção do *status quo* patriarcal e eurocentrista. Austen registra parte disto, a pretexto da crítica (notadamente no que se refere à condição feminina), sob um tom melancólico, que põe em relevo o drama de Anne.

Bloom (2001) não percebe Jane Austen como uma autora que valida as convenções sociais. Para ele, a autora entendia que a função das convenções por ela retratadas era a de liberar a vontade do indivíduo, embora, de modo geral, elas tendessem a sufocar a individualidade, a qual depende da vontade. Ao citar as principais heroínas austeanas, Elizabeth, Fanny, Emma e Anne, ele defende que elas:

possuem tanta liberdade interior que suas individualidades não podem ser reprimidas. A arte de Jane como romancista não está em se preocupar muito com a gênese sócio-econômica dessa liberdade interior, embora o nível de ansiedade se eleve em *Mansfield Park* e *Persuasão* (BLOOM, 2001, p. 250).

Na verdade, Austen comunica, discute e subverte mais do que fica aparente, quando se empreende uma leitura apressada de suas obras. Este foi o caso das irmãs Brontë (Charlotte, Emily e Anne) e de diversas escritoras que surgiram após elas, pois falharam em perceber a ácida ironia social em favor das mulheres por trás dos enredos e discurso aparentemente simples de Austen.

Por um lado, é relativamente fácil perceber a postura crítica das irmãs Brontë em relação à Jane Austen, sobretudo porque elas estavam em um contexto histórico de décadas após a autora, e buscavam

reformular a sociedade por meio das suas obras (este era o caso de Charlotte, especificamente), ao passo que Austen, estava preocupada mais em expôr os problemas que limitavam à vida das mulheres, deixando ao leitor a liberdade de entender o que via e, quiçá, julgar criticamente. Desde o século XX, contudo, “Jane Austen (1775-1817) é frequentemente considerada a maior escritora inglesa”, conforme consta na página de apresentação da versão inglesa da edição de *Persuasão* (1994).

No que tange à *Persuasion* (1994), é uma obra que pode ser considerada “intimista” e séria, especificamente porque a autora se volta para o processo de formação da protagonista de modo peculiar. Na verdade, “enquanto o tom é considerado mais sério do que em muitas das suas obras anteriores – talvez um reflexo da sua [de Austen] própria maturidade – seu uso de sátira e senso de ridículo permanece tão afiado como sempre” (trecho retirado também da página de abertura da edição inglesa de 1994, tradução nossa).

Nas suas demais obras, o contexto social das heroínas também tem um papel ativo no próprio processo de formação, e no caso de Anne, por ser uma protagonista profundamente reservada, tímida, fechada em si mesmo, as discussões são mais pessoais, embora a temática de conflitos de classes sociais distintas entre os protagonistas esteja também em sua obra-prima, *Orgulho e preconceito* (1813) e em *Razão e sensibilidade* (1811).

Além disso, o espaço de circulação familiar e social de Anne é particularmente restrito, inclusive porque ela é rejeitada pelo pai e irmãs, exatamente por não ser uma pessoa considerada muito interessante e, por isto, vista como indigna de receber o mesmo tratamento dispensado às demais mulheres da família e dos grupos sociais nos quais os Elliot transitam. Fato que contribui para a pessoa reservada e contida e triste que Anne se torna ao longo dos anos subsequentes à sua rejeição do homem que a amava (e a quem amava) por ser ele de uma classe social inferior.

Neste sentido, a *bildung*/formação de Anne ocorre em uma velocidade vertiginosa quando ela é afastada do seio familiar, ocasião que encerra um ciclo em sua vida e abre um novo, no qual ela desabrochará. A mudança de espaço por meio de uma viagem de curta distância e, principalmente, de companhia, levam Anne a circular entre pessoas que reconhecem seu valor e a tratam com a dignidade devida. Eis por que em menos de um ano ela passa por uma série de experiências resultantes de outras viagens que empreende que lhe farão crescer como indivíduo e como mulher, fato marcado também pela passagem das estações do ano.

São estas experiências que a tornam quem ela sempre fora, embora não tivesse o devido espaço para ser quem, de fato era, na casa paterna. Esta é uma das poucas obras de Austen que mostram o ambiente familiar como um espaço hostil e castrador da protagonista. Este romance também é um dos poucos saídos da pena austeana a mostrar a família da heroína como indivíduos cheios de

vícios sociais que desabonam sua conduta frente ao caráter elevado da heroína, fato encontrado em destaque em *Mansfield Park* (1814).

Persuasão é um dos primeiros exemplares de *Bildungsromane* femininos e, por isto apenas, se constitui em um caso a ser estudado, inclusive pelo fato de que o enredo se passa no remoto final do século XVIII e início do século XIX, um tempo anterior a uma agenda feminina na sociedade inglesa, de sorte que ele se apresenta como um caso palmar de um gênero literário ainda em desenvolvimento, cujo foco estava na representação ficcional de indivíduos comuns, desprovidos de grandeza no sentido de berço (nascimento, pedigree, embora o pai de Anne fosse um baronete - decadente) e realizações (feitos heróicos), como Anne.

Cabe destacar que o processo de formação do herói, Wentworth, não é destacado, uma vez que ele se apresenta já como formado, quando do seu retorno ao convívio de Anne. Por mais que seja retratado como um homem que atende às necessidades de segurança afetiva e financeira da heroína, Wentworth é um homem do seu tempo, e busca em Anne, assim como se observam nas pressões sociais no seu entorno, que ela esteja pronta em virtudes e ações para exercer o papel de esposa (e mãe). Eis o mundo de Austen, a Inglaterra setecentista, um lugar de espaços definidos para ambos os sexos. Anne, assim como as demais personagens femininas, encontram-se plenamente ajustadas a ele, e encontram a integração social por meio do casamento, sem demonstrar qualquer anseio de alçar algum voo para além do que lhes é permitido naquele contexto histórico.

A autora, contudo, mostra a força feminina para sobreviver em tal cenário, sobretudo ao criar uma heroína que se apresenta como madura desde o início da ação dramática e que consegue sobreviver em meio ao longo processo de rejeição de um Wentworth agora rico, capitão da marinha inglesa, em processo de corte a outra jovem. Ela passa pelo drama da delusão amorosa, típico do Bildungsroman, de cabeça erguida, pois parece lutar contra o poder destrutivo que a esperança pode ter, sobretudo porque amadurecera ao ser erroneamente persuadida pela sua mentora da juventude, Lady Russel, a qual lhe assistiu nos anos subsequentes à perda da sua mãe. Tal experiência a fez dedicar-se a servir aos outros, o que lhe gerou um senso de dever abnegado, responsabilidade, afeição pelos outros e profunda introversão (AZERÊDO, 2003).

Sendo este um romance saído da pena austena, a ironia é um elemento semelhante. Neste caso, segundo Azerêdo (2003), considerando que para a teórica do pós-modernismo Linda Hutcheon, a ironia tem uma dimensão política e diz respeito também ao não dito, ao não ouvido e ao não visto, esta figura de duplicidade se apresenta de forma complexa para retratar o contraste entre a postura de Anne e a de demais personagens, e serve também para revelar sua *bildung*. Observa-se isto quanto se compara a postura dos familiares de Anne com ela mesma, sobretudo em relação aos discursos deles, uma vez que os silêncios da protagonista não dizem respeito à submissão ou à exclusão, mas a uma

postura de protesto, em relação à artificialidade e à hipocrisia deles (AZERÉDO, 2003). Tudo isto parece muito mais claro para Anne e para o leitor quando do final da narrativa, quando ela já percebe o seu próprio valor.

Considerações finais

Mediante a breve exposição acima, buscamos entender o que *Persuasion* comunica aos seus leitores atuais. Dentre tantas possibilidades, notabiliza-se o fato de que Anne é aquele tipo de jovem que, em razão da opressão sofrida no seio familiar, não conhece o próprio eu, nem o próprio potencial, muito menos seu valor. Apenas ao afastar-se daquele ambiente castrador, ela ganha um espaço próprio para ser quem era, para desenvolver-se e para tornar-se a melhor versão de si mesma. Isto acontece sem que o relacionamento com Wentworth seja, de fato, o catalizador de tudo isto, ou seja, o processo de formação de Anne não está atrelado à figura de Wentworth, o que permite a ela desenvolver-se como indivíduo autônomo, livre de apegos sentimentais exacerbados que poderiam limitar ou direcionar de forma limitadora o seu crescimento pessoal.

Em tempo, Anne não é uma heroína que vive em função do resgate de um amor do passado, pois seu foco está em viver, em tornar-se quem ela percebe que pode ser, ou seja, uma mulher interessante, de qualidades admiráveis. O seu relacionamento com Wentworth apresenta-se mais como a cereja do bolo que faltava na vida de Anne, e não como a maior razão de sua existência.

Isto a torna uma heroína que assemelha-se ao tipo de mulher que viria a marcar o restante dos séculos subsequentes, isto é, alguém que não vive em função da realização pessoal no sentido do campo afetivo, ou seja, em relação a casamento. O casamento vem para Anne, mas ela está em paz consigo mesma, sobretudo porque conhece a si mesma e reconhece o próprio valor, bem como de igual sorte reconhecem-no os homens e as mulheres à sua volta.

Aquele era um tempo em que, como mostram os Bildungsromane da época, se buscava o aperfeiçoamento pessoal, sobretudo no cultivo de virtudes e, neste sentido, Anne atingiu o patamar pessoal desejado por ela e pelos seus pares que a admiravam como pessoa e como mulher, ainda que na quietude do seu comportamento discreto. De rejeitada e desvalorizada pela família, Anne chega ao final da obra como desejada e querida por todos os seus conhecidos, inclusive por um homem experiente que a ama, uma mulher que demonstra toda a cultura acumulada ao longo da vida, em um caso de *bilgund* intelectual elevada.

Este fato é notável, embora comum para mulheres da sua classe social naquele tempo. Merece destaque, entretanto, que Anne, assim como as demais heroínas de Austen, é mentora de si mesma,

embora tenha sido persuadida no início da vida adulta, anos antes, por aquela que fez o papel de sua mentora, Lady Russel, em razão da orfandade da protagonista – eis a razão do título da obra.

Referências

- ARISTÓTELES. *Poetics*. Michigan: The University of Michigan Press, 1970.
- AUSTEN, Jane. *Persuasion*. New York: Penguin Books, 1994.
- AZERÊDO, Genilda. *Jane Austen, adaptação e ironia: uma introdução*. João Pessoa Ed. Manufatura, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5ª edição. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- BLOOM, Harold *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GOODMAN, Charlotte. The lost brother, the twin: women novelists and the male-female double Bildungsroman. In: *Novel: a form of fiction*. Vol. 17, No. 1. Autumn, 1983.
- LEITE, Mária do Rosário Silva. A ficção asiático-canadense de Joy Kogawa e Gurjinder Basran: O Bildungsroman no espaço transcultural. João Pessoa: UFPB, 2015.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Trad. de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Ed. Duas Cidades e Editora 34, 2000.
- MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de formação em perspectiva: O tambor de lata de Günter Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- PINTO, Cristina Ferreiro. *O Bildungsroman Feminino: Quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.
- SAID, Edward W. *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books, 1994.
- SAID, Edward W. *Orientalism*. 25th anniversary edition. New York: Vintage Books, 2003.
- SUMMERFIELD, Giovanna & DOWNWARD, Lisa. *New Perspectives on the European Bildungsroman*. New York: Continuum, 2012.

Reflexões sobre a condição da mulher negra a partir das personagens de Olhos d'água, de Conceição Evaristo

Mariana Marujo Velloso¹

RESUMO

Esta comunicação traz os resultados de pesquisa da obra Olhos d'água, de Conceição Evaristo, quanto às repercussões de gênero que marcam a experiência de suas personagens. A categoria de análise adotada foi a teoria de gênero, assumido como elemento constitutivo das relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 2019) e, ainda, como produto de uma construção social que não pode prescindir do indivíduo, cuja agência se dá em arranjo de sanções e prescrições coletivamente compartilhadas e produzidas (BUTLER, 2019). Em atenção ao fato de que a categoria de gênero não pode ser assumida como categoria isolada das demais opressões socialmente vivenciadas, sob pena de ter esvaziada a sua capacidade científica, a análise levou em conta também as implicações de raça, classe, colonialidade e sexualidade. Raça e classe, particularmente, assume a centralidade da análise, ao lado de gênero, considerando que as mulheres personagens dos contos são negras e, em maioria, moradoras de áreas marginalizadas nas cidades. Por abranger questões amplas – desde a mais íntima subjetividade da personagem que não lembra a cor dos olhos de sua mãe, até brutas violências sociais, como assassinato – o livro permite reflexões sobre questões que instigam os estudos interseccionais de gênero e literatura. Evaristo cunhou o termo “escrevivência” para falar do modo como parte de si, de sua vivência, para a construção das obras literárias. A pesquisa aponta que, transformando a narrativa de si em personagens como as dos contos pesquisados, a autora materializa conceitos caros aos estudos de gênero, raça e classe.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Raça; Literatura.

À produção científica forjada no espaço geopolítico que convencionou-se chamar de Ocidente foram atribuídos um método e uma razão tais que os seus resultados e conclusões passaram a ser considerados a "realidade objetiva" (FARGANIS, 1997, p. 224), como algo absolutamente livre das vicissitudes da subjetividade. Este modelo de ciência, embora ainda longe de ser totalmente superado, teve predominância especial em grande parte do século XX (ibidem, p. 225). A epistemologia feminista tem importante contribuição na tentativa de lançar luz sobre as fragilidades das pretensões científicas nestes termos². Neste sentido, Farganis (ibidem, p. 224) pontua que “o conhecimento do mundo é socialmente construído e, dentro do mundo em que vivemos, determinado pelo gênero” – desta forma, e ainda de acordo com a autora, o gênero molda não apenas quem nós somos, mas também como pensamos e, conseqüentemente, como produzimos ciência.

Como afirma Jaggard (1997, p. 169), a pretensa pureza do método científico ocidental, que se reputa livre de emoções e valores, na verdade, oculta uma escolha política pelos valores sociais

¹ Mestranda em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; graduada em Direito e graduanda em Letras pela Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: marimveloso@gmail.com.

² Sobre o tema, Dias (2019, p. 358) afirma: “Os estudos feministas participam ativamente do processo de reelaboração dos métodos das ciências humanas, pois parece indiscutível a necessidade de determinar novos métodos mais condizentes com a política das mulheres. Criticar totalidades e estereótipos universais é, portanto, a principal opção teórica das estudiosas feministas”.

predominantes, inclusive em relação às problemáticas que podem ser objeto de investigação pela ciência. Assim, ainda de acordo com a autora (ibidem, pp. 170-171), até mesmo a epistemologia baseada nos postulados positivistas também incorpora valores e emoções, de modo que, em vez de insistir na vã tentativa de sua supressão, é necessário “repensar a relação entre conhecimento e emoção e construir modelos conceituais que demonstrem a relação mutuamente constitutiva em vez da relação oposicional entre razão e emoção”. No que diz respeito às emoções feministas especificamente, Jagger (1997, p. 175) entende que são emoções que “proporcionam uma motivação política à investigação e ajudam, assim, a determinar a seleção de problemas e o método pelo qual são investigados”. A autora, desta forma, está inscrita na mesma corrente das anteriormente citadas, em relação à ideia de que mulheres podem produzir pesquisa crítica sobre as opressões por elas experimentadas socialmente. Neste sentido, afirma que “é provável que as respostas emocionais de pessoas oprimidas, em geral, e de mulheres, em particular, sejam mais apropriadas do que as respostas emocionais da classe dominante” (ibidem, p. 176).

Neste contexto, pontuo que escrever, para mim, como para Kilomba (2019, p. 28), “emerge como um ato político”. E, vale ressaltar, esta não é uma característica exclusiva dos escritos de mulheres na área relativa ao gênero – tampouco de outros grupos tradicionalmente oprimidos quando pesquisam suas próprias opressões –, mas verdadeiramente comum a todos/as os/as autores/as e a todos os textos. Qualquer sinalização em contrário, comumente feita por pesquisadores da elite intelectual, significa, na verdade, escamoteamento das relações de poder que autorizam, a certos discursos, a pretensão de neutralidade (KILOMBA, 2019, p. 55).

Este trabalho se situa na interdisciplinaridade entre os estudos de gênero e a teoria e crítica literárias. Como afirma Schmidt (2017, p. 31), “o que a crítica feminista tem feito, no campo dos estudos literários, é politizar o que sempre foi político”. Ainda segundo a autora (ibidem, p. 32):

A voltagem da crítica feminista funda uma nova política de saberes/poderes, a começar pela reconstrução de subjetividades e identidades com o poder de nomear e dizer o que foi silenciado, o que poderá vir a balizar outros quadros de referenciais teóricos, de leitura e de interpretação, bem como novas compreensões institucionais do sentido e da função social da literatura, visto que o literário inscreve a potencialidade da arte que é a de interpelar, a partir do registro mais individual e pessoal, a experiência do coletivo. Trata-se, em suma, de um investimento de caráter ético, com vistas à construção de um pensamento diferencial que possa deslocar o universalismo abstrato construído pelo colonialismo intelectual engendrado na perspectiva de uma história única.

hooks³ (2019, p. 24) prefacia a sua teoria feminista explicando que o que ensejou a escrita da obra foi o “desejo de explorar todas as possibilidades” da margem ao centro, a fim de conferir-lhe completude, pois está convicta de que uma teoria mais visionária “irá emergir daqueles indivíduos que possuam um conhecimento tanto da margem quanto do centro”. Como autora negra, está especialmente preocupada com a capacidade do feminismo de enxergar e tratar das opressões que atingem, de maneira não uniforme, as diferentes mulheres.

A teoria de gênero é importante para a análise que proponho no presente trabalho. Trata-se de categoria que põe em questão a construção social das noções tradicionais sobre homens, mulheres e as possibilidades que lhes são franqueadas enquanto tais. Neste ponto, é importante considerar a definição de gênero formulada por Scott (2019, p. 67), que indica que

o núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.

Para Scott (ibidem, p. 50), gênero funciona, então, como a “organização social da relação entre os sexos”. Ainda de acordo com a autora, o uso mais recente da categoria gênero foi inicialmente assumido pelas feministas estadunidenses, que buscavam enfatizar o caráter social das distinções baseadas nos sexos e, desta forma, rejeitar o determinismo biológico que sustentava – e ainda sustenta – as teorias e iniciativas de resistência ao pensamento feminista. A autora não se opõe à ideia de que existam, de fato, diferenças entre os corpos, mas afirma, por outro lado, que estas diferenças apenas ganham significado por meio de “aspectos culturais e sociais” (MELO; THOMÉ, 2018, p. 34). Assim, para Scott, sexo é um conceito subsumido ao de gênero, “o qual, por sua vez, só se processa no discurso” (idem).

Quando Beauvoir (2019, p. 9) questiona se “haverá mulher” e, em seguida, afirma que não basta ao ser humano ser do sexo feminino para ser mulher, mas cumpre a ele, ainda, “participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade”, apresenta-se como dedução subsequente o fato de que “mulher” – e conseqüentemente qualquer gênero – é uma situação histórica e não um fato natural” (BUTLER, 2019, p. 215). O corpo, passa, assim, a ser admitido como “um conjunto de possibilidades”, de modo que “as pessoas não são seus corpos, mas *fazem*⁴ seus corpos” (ibidem, pp. 215-216). Neste sentido, em complementação à percepção de Beauvoir, Butler (idem) afirma que, além

³ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e a autora opta pela grafia de seu nome em letras minúsculas por acreditar que, desta forma, não retira o foco das suas ideias. Em respeito à sua preferência, mantenho neste texto o seu nome grafado sempre em caixa baixa.

⁴ Destaque meu.

de ser uma situação histórica, o corpo funciona também como “uma feitura, uma dramatização e uma *reprodução*⁵ de certa situação histórica”. A categoria mulher, portanto, longe de ser determinada por uma lógica biológica, apenas existe a partir de uma construção social, que não pode prescindir do indivíduo mas cujo aperfeiçoamento se dá numa esfera não individual, que obedece a sanções e prescrições coletivamente compartilhadas e produzidas (ibidem, pp. 219-222). O gênero, então, não é uma escolha meramente individual tampouco se configura como pura imposição sobre os indivíduos, mas se caracteriza por uma zona de interação constante entre os atos individuais e a ordem das sanções e prescrições externas (ibidem, p. 223).

Os referenciais teóricos até aqui apontados serviram de base ao estudo da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. O livro, publicado em 2014, é composto por quinze contos, cujas personagens são majoritariamente mulheres em contextos de pobreza e violência urbana. Ciente das limitações do presente trabalho, limito a análise a quatro contos, escolhidos a partir de sua articulação com as temáticas aqui em exame – sendo eles, “Olhos d'água”, “Maria”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”.

A narradora do conto “Olhos d'água”, já adulta, dá-se conta de que não lembra a cor dos olhos de sua mãe e, em resgate de memórias da infância, passa pelos episódios de fome suportados por ela, sua mãe e as seis irmãs mais novas. Conta, com ternura e clareza, das brincadeiras que a mãe inventava para distrair a fome de suas filhas. A narradora, que deixou a casa de sua família “em busca de melhor condição de vida” (EVARISTO, 2016b, p. 18), fala com afeto da importância da mãe em sua trajetória e vai além, como destaque no trecho a seguir:

Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (idem)

A narradora, que, no dia seguinte, ao visitá-la na urgência de ver a cor de seus olhos, descobre, então, que a mãe tinha olhos “cor de olhos d'água”, inundados por “lágrimas e lágrimas”, enfeitados por “prantos e prantos” (idem). Em um abraço, sente as lágrimas da mãe se misturarem às suas. Ao final do conto, quando se volta à tentativa de descobrir a cor dos olhos de sua filha, é por ela surpreendida com a pergunta: “ – Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?”. A ancestralidade, honrada pela personagem,

⁵ Destaque da autora.

parece, então, ao final do conto, materializar-se em seu corpo – em seus olhos, d'água, como os daquelas que choraram para lhe trazer até ali; como ela, agora, chora pela filha.

Como afirma Gonzalez (2020, p. 142), na América Latina, milhões de mulheres "pagam um preço muito alto por não serem brancas". Carneiro (2011, p. 121) destaca que sistematicamente a questão da mulher negra foi "secundarizada na suposta universalidade de gênero" e afirma também que, no mercado de trabalho, a dimensão racial assume importância ainda mais forte, de modo que mulheres negras são preteridas, tanto no acesso quanto nas promoções, em relação às mulheres brancas. A autora traz dados de 2011 que demonstraram que 79,4% da mão de obra feminina negra se concentravam em atividades manuais (ibidem, p. 128). Carneiro (ibidem, p. 130) retoma, então, a expressão "matriarcado da miséria", cunhada pelo poeta Arnaldo Vieira, a fim de enfatizar a exclusão que marca a experiência histórica das mulheres negras brasileiras, cujos indicadores sociais não deixam dúvida sobre a sua situação de extrema vulnerabilidade.

A pobreza e a precariedade da condição social da mulher são também muito marcadas no conto "Maria", no qual é narrado o assassinato da empregada doméstica no seu percurso de volta para casa depois de um dia de trabalho, quando carregava os "restos" da festa da casa da patroa. Ao entrar no ônibus, Maria encontrou o pai de um de seus filhos. Enquanto se atualizavam sobre a vida um do outro, Maria sentia saudades do tempo que haviam vivido juntos e pensava que "Era tão difícil ficar sozinha!" (EVARISTO, 2016b, p. 40). O homem, que se limitava a cochichos, mandou "um abraço, um beijo, um carinho do filho" (ibidem, p. 41). Logo após, sacou uma arma e, acompanhado de outro homem posicionado no fundo do ônibus, anunciou um assalto. O comparsa de seu ex-companheiro passou por ela e, diferente do que fazia com todos os outros passageiros, não lhe pediu nada. Depois da saída dos assaltantes, "alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes" (idem), ao que se narra que Maria não conhecia assaltante algum, mas conhecia o pai de seu primeiro filho. As vozes contra Maria se avolumaram até chegarem ao grito de "Lincha! Lincha! Lincha!..." (ibidem, p. 42), com passageiros voando em sua direção. O corpo de Maria, que "queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho", foi dilacerado e pisoteado.

A categoria de gênero não pode ser assumida como categoria máxima e isolada das demais opressões que atravessam as experiências sociais dos indivíduos – e, no caso em análise, especificamente das mulheres personagens dos contos –, sob pena de ter esvaziada a sua capacidade de servir à análise científica. Sendo assim, lembro a afirmação de Lorde (2019, p. 174) no sentido de que "não existe luta por uma questão única porque não vivemos vidas com questões únicas", bem como a de Davis (2018, p. 99), para quem "O feminismo envolve muito mais do que a igualdade de gênero. E envolve muito mais do que o gênero".

A preocupação com a inexistência de algo universal a que se pudesse intitular “feminismo” ou mesmo “mulher”, em resposta às iniciativas precursoras do movimento feminista contemporâneo – que, em geral, representavam os conflitos e interesses de uma minoria branca de classe média e alta –, assumiu suas primeiras formas a partir das reivindicações de mulheres negras, “a maioria silenciosa”, que não se viam contempladas pela pauta feminista hegemônica (HOOKS, 2019, pp. 27-46). Quanto a isto, em análise sobre a recepção da obra no movimento feminista, com repercussões ainda atuais, hooks (ibidem, p. 27) lembra que “*The Feminine Mystique* (A Mística Feminina), de Betty Friedman, ainda é apontado como um precursor do movimento feminista contemporâneo”, apesar de elaborar as questões da mulher como se muitas delas sequer existissem. O “problema que não tem nome”, citado por Friedman em sua obra, descrevia o confinamento da mulher no lar, limitada ao trabalho doméstico, numa época em que mais de um terço das mulheres já compunha a força de trabalho no mercado. A realidade de confinamento ao lar era, portanto, restrita a “um seleto grupo de esposas brancas das classes média e alta, com nível superior”, de modo que a abordagem do livro “simplesmente ignora a existência de todas as mulheres que não são brancas ou que são brancas, porém pobres” (idem). Desta forma, Friedman tratou como universal a realidade própria de um recorte social muito específico. Em sentido próximo ao abordado por bell hooks, em comentário sobre o fracasso de algumas abordagens feministas em tratar da raça, Kilomba (2019, p. 104) afirma tratar-se de algo que replica o racismo, na medida em que as feministas se interessavam por combater a opressão imposta pelo patriarcado, mas não refletiam sobre suas próprias posições “como brancas em uma sociedade supremacista branca⁶”.

A fim de melhor compreender estas questões em relação ao contexto brasileiro, resgato a explicação de Nascimento (2019, pp. 259-263), segundo a qual a sociedade brasileira, desde a época colonial, é organizada de maneira extremamente hierarquizada – como algo a que poderíamos mesmo chamar, segundo a autora, de “sociedade de castas” (ibidem, p. 259). Nessa estrutura, tradicionalmente, a mulher branca desempenha o papel de esposa e de mãe e tem a sua experiência marcada pelo ócio. A mulher negra, por outro lado, é considerada “essencialmente produtora” (ibidem, p. 260) – e, neste ponto, é importante destacar que a sua produção não se destina apenas aos senhores e senhoras da casa-grande, mas também cumpre a ela satisfazer as necessidades inclusive da escravaria e da perpetuação da mão de obra escrava, como sua reprodutora. Nascimento observa, ainda, que, mesmo na sociedade moderna, não mais sob o regime de escravidão, a relativa flexibilidade alcançada pela estratificação social não foi capaz de afastar a presença de forte fator racial na determinação da posição social dos indivíduos. Assim, a “dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes” e um dos mecanismos de seleção das pessoas que poderão preenche-los é o critério racial

⁶ Destaques da autora.

(ibidem, p. 261). Nascimento conclui, então, que “a mulher negra, elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão” (idem). É evidente, portanto, a partir destas considerações, que, desde a colonização, existem diferenças entre as experiências de mulheres brancas e negras na sociedade brasileira, essencialmente marcadas pelo critério da raça. Neste contexto, é importante destacar a expressão “enegrecendo o feminismo”, adotada pelo movimento feminista brasileiro e cujos objetivos são explicados por Carneiro (2019, p. 273):

Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construído em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se compor uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre; delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil.

Dando relevo para essa problemática de raça no contexto de gênero, o conceito de interseccionalidade foi proposto por Kimberlé Crenshaw na virada dos anos 1980 e 1990 – embora, mesmo antes deste marco, autoras como Angela Davis, Lélia González, Audre Lorde e bell hooks já formulassem reflexões acerca das diferentes opressões que operam na experiência de vida das diferentes mulheres (MACHADO, 2019, p. 27). Machado (ibidem) explica o contexto de surgimento do conceito:

O termo foi cunhado diante de um impasse jurídico que inviabilizava a garantia dos direitos das mulheres negras. Como a legislação norte-americana e os documentos de direitos humanos produzidos até então trabalhavam com as ideias de raça/racismo e gênero/sexismo como elementos independentes entre si, era possível garantir direitos relacionados ao primeiro par (para homens negros) e ao segundo par (para mulheres brancas) sem reconhecer a experiência única das mulheres negras enquanto sujeito coletivo.

O conceito de interseccionalidade cunhado por Crenshaw lança luz sobre os entrecruzamentos das categorias da raça e do gênero, "abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que podem 'contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)'" (HIRATA, 2014, p. 62; CRENSHAW, 1994 apud HIRATA, idem). A partir de seu compromisso com a construção de um pensamento feminista negro estadunidense, Collins (2019, pp. 63-67) também admite a existência de “opressões interseccionais” que marcam a localização das mulheres negras na sociedade dos Estados

Unidos, de modo que elas compartilham experiências em comum apenas pelo fato de serem mulheres e negras situadas naquele país.

Curiel (2020, p. 132), contudo, chama a atenção para o fato de o conceito de interseccionalidade ser “uma proposta liberal e moderna”, apesar de ter sido concebido por uma afro-americana. A autora considera problemático o nível de autonomia que as categorias cruzadas pela interseccionalidade assumem, como “eixos de subordinação que em algum momento se separam” (idem). Além disso, entende que o conceito não se volta suficientemente ao modo de produção das diferenças que se entrecruzam na opressão, de modo que acaba por tender a um “multiculturalismo liberal que deseja reconhecer as diferenças” – em outras palavras, ainda segundo Curiel, o conceito é definido “a partir do paradigma moderno ocidental eurocêntrico” (idem). Em função disso, a autora propõe:

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno (ibidem, p. 133).

Também voltada a uma investigação sobre as opressões no seio das experiências de colonialidade e gênero, Lugones (2020, p. 54) chama a atenção para o problema que observa na “separação categorial” entre raça, gênero, classe e sexualidade. Em nota de rodapé, a autora explica que temos pensado gênero, raça e classe como categorias e, mais, a partir de uma lógica binária, de modo que vislumbramos os pares homem/mulher, branco/negro, burguês/proletário, mas não somos capazes de compreender a “relação de intersecção” entre as categorias, de modo que Lugones defende que “a separação categorial é a separação de categorias que são inseparáveis” (ibidem, p. 80). Não podemos, portanto, segundo a explicação de Lugones, compreender a experiência da mulher negra apenas como mulher, tampouco apenas como negra. As categorias, separadamente colocadas, impedem que vislumbremos os reais problemas colocados pelas opressões.

Se, por um lado, é inegável a existência da opressão de gênero suportada pelas mulheres, por outro, não se pode afirmar que haja algo como “um elo comum entre todas as mulheres” (hooks, op. cit., p. 31). Por este motivo, a abordagem que leve em conta as demais opressões é indispensável a qualquer trabalho que pretenda se debruçar sobre a problemática do gênero, como o presente. Entendo mesmo que a interseccionalidade é a própria essência da teoria de gênero. Considerando que não há uma mulher passível de apreensão em abstrato, como uma categoria assumida por essência, é imprescindível às pesquisas que se debruçam sobre o gênero identificar as múltiplas diferenças e opressões que atingem os indivíduos pontual e materialmente observados. As personagens dos dois contos analisados até aqui são exemplos caros para essa abordagem. Maria e sua patroa, por exemplo,

são mulheres, mas é inegável o abismo social, construído por aparatos de raça e de classe, que divide as suas realidades. À patroa, a festa. À Maria, os restos da patroa, como o conto expressamente coloca. Carneiro (2011, p. 127-128) afirma que

a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento das ocupações de menor prestígio e remuneração.

As opressões de gênero, raça e classe são algo que atravessa a experiência não apenas das mulheres negras, mas também das meninas. O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” conta a história de Zaíta e Naíta, irmãs gêmeas – “Eram iguais, iguaizinhas. A diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Naíta, alto e rápido” (EVARISTO, 2016b, p. 72). As gêmeas eram as filhas mais novas de Benícia, que tinha, ainda, um filho no Exército e outro cuja narrativa do conto indica trabalhar no tráfico, a contragosto da mãe, que não aceitava as suas contribuições financeiras em casa, apesar da penúria. Zaíta tinha uma figurinha que retratava uma garotinha carregando flores, sua preferida na coleção. A irmã sempre propunha uma troca, pois desejava para si o desenho. Quando Zaíta percebeu que a figurinha havia desaparecido, acreditou, então, que Naíta pudesse tê-la pegado. Depois de espalhar os brinquedos procurando pela figurinha, saiu em busca da irmã – sem recolher a bagunça, apesar de saber que isso muito contrariava a mãe, que “batia nas meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos (...)” (idem). Zaíta procurou em casa e “de casa em casa por todo o beco” (ibidem, p. 73) e, então, “de beco em beco” (ibidem, p. 74). Em casa, a mãe se deu conta de que não ouvia a voz das meninas há certo tempo e, andando aflita da cozinha, tropeçou nos brinquedos deixados espalhados, para sua raiva instantânea. Naíta, que afinal estava no barraco ao lado, escutou os berros da mãe e voltou aflita para casa. Depois de apanhar, saiu chorando em busca da irmã. Teria de contar a ela que tinha perdido a sua figurinha, com tristeza. O encontro das irmãs, entretanto, foi impedido pela brutal realidade de confrontos dos grupos rivais e entre eles e a polícia:

O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. *O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.* (ibidem, p. 76)

Concentrada na busca por sua figurinha, Zaíta ignorava os sinais para que procurasse abrigo, frente ao tiroteio iniciado, e foi atingida mortalmente. Ao encontrar o seu corpo, a irmã “gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: – Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!” (idem).

As vítimas da violência não são aleatórias, mas “negros, pobres, moradores das periferias, reféns da dinâmica da violência estrutural em que coadjuvam policiais corruptos, grupos de extermínio e controladores do tráfico de drogas” (CARNEIRO, 2011, p. 180). O conto se constrói a partir de um emaranhado muito intrincado de opressões, que precariza a vida das meninas a tal ponto que as ações de seu irmão em busca de uma vida que lhe permitisse alcançar mais do que sair para o trabalho e voltar pobre como foi – o que observava na vida das mulheres, dos homens e até das crianças de sua vizinhança – acabam por envolvê-lo no tiroteio que tira brutalmente a vida de Zaíta.

O último conto analisado pelo presente estudo, “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, diz respeito ao nascimento de Ayoluwa. O povo da menina, há muito, estava desmotivado e vivendo em “escassez de tudo” – água, comida, trabalho. A fraqueza atingia até mesmo as velhas mulheres, que “sempre inventavam formas de enfrentar e vencer a dor”, mas “não acreditavam mais na eficácia delas próprias” (EVARISTO, 2016b, p. 112). Os mais velhos do povo, então, pediam pelo fim de suas vidas e muitos de fato partiram. Os mais jovens, sem as importantes referências, tornaram-se também infelizes, matando-se a si mesmos, uns aos outros ou deixando-se morrer. As mães, contudo, não se resignavam e choravam diante dos corpos, dias e noites, no centro do povoado. O nascimento deixou de acontecer entre aquele povo, mas, em uma noite, a mulher mais jovem da roda anunciou que teria um bebê. A sua gravidez fecundou a todos pela esperança – “todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar” (ibidem, p. 113). O povo, que sempre havia inventado a própria sobrevivência (ibidem, p. 114) pôde resgatar a sua energia e força. O parto de Ayoluwa fez parir em todos uma nova vida. O conto se encerra em uma mensagem de esperança e solidariedade entre aquele povo: “(...) Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando a pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução” (idem).

Neste conto, a precariedade da vida – de repercussão social inegável, considerando a falta de trabalho, comida e água que atinge aquele povo e mina as suas forças, inclusive existenciais – é levada ao limite, minando a própria força vital das personagens. É simbólico que o renascimento venha de fato por meio de um parto – uma mulher dando à luz uma menina. A ancestralidade e a forte ligação entre as mulheres despontam aqui, novamente, como em “Olhos d’água”, como marca da narrativa de Evaristo e elemento-guia de suas personagens. O conto, que encerra o livro, parece destinado a sinalizar a força e a potência de um povo que, como muitos dos contos anteriores demonstram, é constantemente

violentado. A vulnerabilidade é constante, mas as mulheres de Evaristo, seus filhos e seus amores combinaram “de não morrer”⁷.

Evaristo cunhou o termo "escrevivência" para falar do modo como parte de si, de sua vivência, para a construção de suas obras literárias. A autora fala do “premeditado ato de traçar uma escrevivência” (EVARISTO, 2016a, p. 7) ao narrar as histórias que compõem a sua obra. Nascimento (2008, p. 11 apud HOISEL, 2019, p. 45), sobre as questões biográficas em redes de escritas, afirma: “pois se tornou/imperativamente necessário/escrever em primeira pessoa, mas/sem ingenuidades, com todos os disfarces”. A vivência de Evaristo, então, mune a escritora de histórias outras, a dar vida às suas personagens, a partir de si mesma. Transformando a narrativa de si mesma em personagens como as dos contos pesquisados, a autora materializa conceitos caros aos estudos de gênero, raça e classe, representando a realidade de mulheres brasileiras, como aqui pudemos brevemente observar.

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*, vol. 1: fatos e mitos. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 213-230.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 271-289.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

⁷ Referência ao título do conto “A gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016b, p. 99-109).

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 357-369.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malé, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, pp. 224-240.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

[HIRATA, Helena](#). Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo soc.* [online]. 2014, vol.26, n.1, pp.61-73.

HOISEL, Evelina. *Teoria, crítica e criação literária: o escritor e seus múltiplos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

HOOKS, bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, pp. 157-185.

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

LORDE, Audre. *Imã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MACHADO, Bárbara Araújo. Articulando utopias: algumas possibilidades do encontro entre feminismo negro e o marxismo da reprodução social. *Lutas Sociais*, [S.l.], v. 22, n. 40, p. 23-35, dez. 2019. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/46647>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 259-263.

NASCIMENTO, Evandro. *Retrato desnatural: (diários – 2004 a 2007)*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Descentramentos/convergências: ensaios de crítica feminista*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 49-80.



Feminismo e literatura policial

Ana Maria Lourenço de Andrade¹

Daise Lilian Fonseca Dias²

RESUMO: A Literatura Policial é, em sua essência, um gênero androcêntrico. Ela surgiu com Edgar Allan Poe, embora textos antigos como *Édipo Rei*, de Sófocles, e *Hamlet*, de Shakespeare tratem de investigações criminais. Ela se desenvolveu no século XIX e XX, sobretudo por meio das obras de Sir Arthur Conan Doyle com seu detetive Sherlock Holmes, e com Agatha Christie e seu também detetive, Hercule Poirot. Própria de um ambiente masculino, no caso, o universo do crime, as mulheres costumam ter pouco destaque, tanto como personagens quanto como autoras. Embora as obras de Christie já apresentem elementos subversivos, esta estética adquire contornos próprios quando forjada pela pena feminista de escritoras renomadas, como Susan Glaspell em *Bagatelas* que subverte a Literatura Policial tipicamente masculina, e Lady Gregory com sua peça de cunho pós-colonialista, *Spreading the news*. Mediante o exposto, este artigo analisa aspectos da literatura policial de autoria masculina e feminina, e destaca o uso subversivo que as autoras fazem de tal estética ao adaptá-la para as necessidades de mulheres e de povos colonizados, como na peça de Gregory, em relação aos irlandeses e o domínio inglês. Para tanto, será utilizado o aporte teórico de Horsley (2010), Showalter (1999) e Zolin (2009), dentre outros. O uso desta estética por renomadas escritoras, mostra que este gênero, considerado Literatura de Massa e subliteratura, pode ser subvertido inclusive no sentido de problematizar padrões culturais e estéticos, além de desconstruir a figura do homem da lei, sua competência e autoridade.

PALAVRAS-CHAVES: Feminismo; Literatura policial; Subversão.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta um percurso formativo do gênero policial, suas raízes no desenvolvimento urbano, as características pertencentes ao gênero, e, diante disso, a pouca visibilidade dada as obras escritas por mulheres. Apesar de terem papel importante no desenvolvimento inicial do gênero, os nomes femininos eram pouco notados nessa esfera, somente no século XX com a inglesa Agatha Christie (1890-1976), dentre outras, a representação feminina obteve visibilidade. A dramaturga americana Susan Glaspell (1876-1948), utilizou-se desta estética de forma subversiva, em suas peças “sérias,” no caso, *Trifles* (Bagatelas, 1916) e *A casa de Alison* (Alison’s house, 1930), para evidenciar sua postura crítica feminista ante à condição feminina no início do século XX.

2 Fundamentação teórica

O romance policial apesar de sua origem remota, emerge com o desenvolvimento urbano, o crescimento das cidades, a prosperidade no comércio e, por consequência, das desigualdades sociais, o que resultou no aumento da criminalidade, sob uma perspectiva positivista vinda da filosofia

¹ Graduada em Letras - língua inglesa (UFCG). E-mail: anamaryabeatti@gmail.com

² Doutora em Letras (UFPB). Professora de Literaturas de Língua Inglesa da UFCG. E-mail: daiselilian@hotmail.com

em relação aos crimes que se tornaram constantes e na fuga dos criminosos que se tornara fácil mediante a falta de seguridade na selva de pedras em que se transformaram as cidades. É desta confluência de fatores que surge o *gênero policialesco*. Nenhuma outra narrativa encontra um cenário tão propício quanto à cidade para ser executado, seus becos e vielas propiciam crimes.

Com o advento da imprensa e aumento do público leitor as narrativas desse gênero sofreram modificações com o decorrer do tempo, deixando de ser uma mera narração de fatos para trilhar diferentes caminhos. Na Europa, por exemplo, o interesse por esse gênero se deu na camada social na qual leitores de folhetos baratos se interessavam, os quais se caracterizavam por uma forma crua de narrar os fatos de natureza violenta ocasionados pela marginalidade, tais folhetins, populares durante o século XVIII eram compilados e vendidos em formas de livros por vendedores ambulantes. A essas edições foi dado o nome “Newgate Calendar”, textos esses que eram oriundos de depoimentos e biografias de criminosos encarcerados na Prisão Newgate na Londres do século.

Os casos acima citados alimentavam o interesse do público pelos crimes que narravam, julgamentos e punições de criminosos notórios. Sua edição original foi publicada em 1773 e relatava crimes de 1700 até a data de publicação. Várias outras edições se tornaram populares durante o século XIX, como por exemplo: *The Malefactor's Register*, e *The Complete Calendar* em 1795, ambas as edições pertencentes aos advogados Andrew Knapp e William Baldwin, publicadas em 1809 e, posteriormente, revisados, carregando o título *The New Newgate Calendar*, republicada em 1826.

Esses textos muitas vezes eram biográficos e relatavam sobre o crime e a punição dada ao criminoso em questão, e tinham a princípio um teor moralista, tendo em vista a demonstração da repreensão a quem comete crimes. Entretanto, mais tarde com as edições atribuídas aos advogados, os textos ganharam teor legalista, passando assim a demonstrar supostamente o que seria a própria história confessional e arrependida do criminoso.

Com o aumento da popularidade dos folhetins contando os casos de crimes, a linguagem fora abrandada, para que pudessem atingir o interesse de um público maior. Assim, o mistério de casos não resolvidos e o caminho para o reconhecimento do culpado pelos crimes teve foco principal, fazendo com que as histórias espelhassem os crimes que se sucediam nas classes sociais que mais consumiam esse tipo de literatura. Com isso, os folhetos compilados ganharam preços altos que poderiam ser pagos apenas pela elite leitora. Seu intuito principal eram a moral e a religião, mostrando aspectos da representação da criminalidade. As histórias, por vezes, eram revisadas e contadas alternando-se o foco, e seus editores buscavam o mero entretenimento dos leitores, modificando-se de tal forma que não se via mais verossimilhança nos fatos narrados nas novas versões.

Antes mesmo da consolidação do gênero romance já se via a produção de uma literatura de crime presente, por exemplo, nas grandes batalhas sangrentas expressas nas tragédias. Esse estilo de

escrita atraiu a atenção dos leitores séculos mais tarde, em um cenário diferente, e com personagens diferentes dos grandes guerreiros pertencentes ao trágico, entretanto, com intenções equivalentes.

Inicialmente, a escrita das narrativas de crime acompanhava a trajetória do criminoso, de sorte que o foco era em sua vida, descrevendo assim sua biografia. Geralmente advindo das classes mais baixas, o criminoso representava uma ameaça para a classe média, público predominante da leitura desses textos.

A tradição da narrativa de enigma fincou seu modelo no ano de 1841, nos Estados Unidos, quando o autor norte-americano Edgar Allan Poe, considerado o mais importante expoente da narrativa de enigma teve seu conto “Os crimes na Rua Morgue” (1841) publicado. Ele trata da história de dois assassinatos brutais de mulheres em Paris, investigados pelo detetive C. Auguste Dupin. O conto fora publicado nas colunas de um periódico da Filadélfia, o *Graham's Magazine*, revista na qual Poe era redator. Logo em seguida, os contos “O mistério de Marie Rogêt” (1843) e “A Carta Roubada” (1845) são publicados e ele passa a ser considerado o pai do gênero policial, tendo seu protagonista, Dupin, tornando-se referência para criação do gênero detetivesco no romance policial.

Poe une o que atualmente são considerados os traços do romance policial moderno, num cenário urbano, com elementos de narrativas góticas. Intencionalmente ou não, ele soube aplicar o método analítico para elaborar a desconstrução do mistério de seus contos, construiu o modelo do personagem detetive que seria usado mais tarde por outros autores do gênero, sendo pioneiro na construção mais harmoniosa desse personagem investigador.

Fazendo uso da paisagem urbana, Poe aplicou a sua técnica de raciocínio para moldar a tríade que seria a base das narrativas dessa natureza: um crime misterioso, o detetive e a investigação. De acordo com Worthington (2010), a escolha de Paris como cenário favorece a afirmação do gótico em seus contos, - um ambiente sombrio que a América da época não o favoreceria - pois o seu personagem investigador é um indivíduo noturno que vive em uma mansão decrépita acompanhado de seu amigo, narrador cujo nome não é mencionado, o que mais tarde viria a inspirar o personagem Dr. Watson querido amigo do investigador Sherlock Holmes, do autor inglês Artur Conan Doyle.

Como precursor do gênero policial, a forma de Poe escrever foi tida como exemplo denominador do sucesso de tais narrativas. Em seu ensaio chamado “Filosofia da composição” (1846), ele expõe o que seriam os ditames de uma boa escrita responsável por atrair o público leitor. Ele defendia ainda que o escritor deveria usar artifícios para emocionar os leitores, utilizar sua criatividade para tanto, sem esquecer-se de demonstrar a originalidade de suas ideias.

A presença do agente investigador no gênero romance tem suas primeiras aparições no subgênero *Romance de sensações*, ao qual se refere Worthington (2010, p. 24, tradução nossa)

(...) ainda que de forma amadora é perceptível a presença do personagem que busca solver casos de crime em tais narrativas, pois a narrativa sensacional assegura um espaço discursivo ao detetive amador e mais importante, esse papel não é concedido apenas a homens.

Um exemplo de narrativa de sensações está nos romances do autor inglês Wilkie Collins. Em *No Name* (1862), Magdalen Vanstone procura ativamente os segredos que permitirá que a mesma recupere sua herança, enquanto em *A Lei e a Dama* (1875), a personagem Valeria Woodville investiga o assassinato da primeira esposa de seu marido, a fim de provar a inocência de seu amado. Na verdade, Wilkie Collins é responsável por estabelecer o modelo para a narrativa de sensações em seu *The Woman in White* (1859 – 60), no qual trata de revelar certas obscuridades da sociedade do século XIX ao apresentar disparates, como obtenção de herança ilícita, casamento infeliz e o charmoso e aterrorizante vilão italiano, conde Fosco. Casos de amor emaranhado, e de atração sexual, também considerados partes essenciais da ficção de sensações

Tais narrativas obtiveram popularidade na Grã-Bretanha nas décadas de 1860 e 1870. O nome 'sensações' lhe foi dado justamente pelo fato da proximidade do presente tanto na narração dos fatos como no cenário – a criminalidade fora levada para o ambiente doméstico - os crimes eram cometidos por homens e mulheres da alta sociedade, o coração da sociedade vitoriana.

Assim como Collins apresenta a figura do investigador amador à procura de solucionar crimes da classe média alta, incitando a ficção criminal a mostrar o lado sombrio da sociedade da época, Mary Elizabeth Braddon (1835-1915), o fez também em seu romance *Lady Audley's secret* (1862), no qual Robert Audley desvenda os crimes de bigamia e assassinato cometidos por Lady Audley. No entanto, é preciso destacar que tais crimes são cometidos pela alta sociedade e também investigados por pessoas da mesma classe, além de que o criminoso não é exposto para a sociedade e muito menos penalizado em público; na maioria das vezes a narrativa propicia o sumiço do criminoso. Em *The woman in White* (1859), Percival Glyde morre queimado ao tentar incendiar as provas que o incriminariam, já em *Lady Audley's secret* a personagem homônima é sentenciada a morrer de tédio em uma mansão na Bélgica.

Na verdade, em contrapartida ao sucesso das narrativas criminais na Inglaterra, surge nos Estados Unidos da América uma narrativa ficcional gótica indícios do que viria a ser a narrativa policial. No final do século XVIII, em *Wieland* (1798), de Charles Brockden Brown (1771-1810), vozes sobrenaturais emanam de um ventríloquo tentando incitar assassinatos.

Diferentemente dos subgêneros romanescos que o precederam, o Romance Policial tem ênfase não na ação ou nos atos de bravura de seu herói, neste, o foco está no pensamento lógico e em como o detetive - que pode ser considerado o herói da estória por leva-lo a um desfecho – faz uso de sua *psique* para solucionar o caso e desmascarar o criminoso.

O desenvolvimento do Romance Policial nos EUA caminhou tanto quanto na Grã-Bretanha e talvez tenha avançado mais rapidamente. Depois de Poe, uma leva de autoras americanas ocuparam lugar na literatura criminalista. Em 1867, Metta Victor Fuller (1831-1885) escreveu sob o pseudônimo “Seeley Regester,” a obra *The Dead Letter* (1866), considerado o primeiro romance de mistério americano, sendo Fuller a escritora pioneira da literatura policial na América.

Já Anna Katharine Green (1846-1935), assim como Metta, insere em seu romance de estreia características do romance de sensações, porém removeu os extremos de coincidência e acaso, inserindo claramente técnicas reconhecíveis de ficção de detetive extraídas das obras do pioneiro francês Gaboriau, com o seu personagem, o detetive Ebenezer Gryce. Anna Katharine teve seus romances aclamados devido o seu conhecimento acerca do direito penal, adquirido pelo pai advogado, que ajudou a dar um ar de realismo aos romances. Seus livros ajudaram a delinear as fórmulas que caracterizariam o campo da ficção policial.

Há ainda Harriet Elizabeth Prescott (1835-1921), reconhecida pelos romances góticos luxuriantes com e a manipulação da figura feminina. A publicação de um conjunto de contos contendo elementos da ficção criminal também aclamou a escritora norte-americana Louisa May Alcott (1832-1888), em sua incursão ao romance sensacional – ela é mais conhecida pelo romance clássico *Little Women* (1869). A frente de seu tempo, tais autoras escreveram histórias mais legíveis e, conseqüentemente, ganharam espaço na literatura de crime. Ao contrário de suas colegas britânicas, seus textos ganharam popularidade e difundiram o gênero que ganhou fama na América.

Entretanto, o desenvolvimento do Romance Policial, não se deve apenas as autoras citadas, mas também a australiana nascida no Canadá, Mary Fortune (1833-1911) que escreveu cerca de 500 narrativas de crime; provavelmente a primeira a escrever sob o ponto de vista do detetive. Também na Austrália, Fergus Hume (1859-1932) publicou *The Mystery of a Hansom Cab* (1886), que narra uma investigação guiada por um advogado e um detetive, e obteve grande sucesso na Grã-Bretanha; como conseqüência influenciou outros autores e os encorajou a escrever romances desse gênero.

Na década de 1880, a ficção criminal já havia ganhado um enorme número de leitores e se espalhado pelo globo. O seu desenvolvimento mais significativo dela se deu provavelmente na figura do detetive, que se aprimorava e ganhava astúcia de acordo com as novas versões e padronizações desse personagem. A primeira aparição de um dos detetives mais aclamados no gênero se tornaria pública em novembro de 1887, quando Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930), publica na revista Beeton's Christmas Annual. *A Study in Scarlet*, publicado em formato de livro no ano seguinte. Doyle dedica seu detetive e agradece seus predecessores, “Poe e seu ‘incrível detetive Dupin’.”

A par de toda a literatura de crime escrita até então, Doyle seguiu os modelos já traçados, o crime, o detetive e seu auxiliar, e a resolução do caso. Analisados por críticos literários bem como pelo

seu grande público leitor, seus romances renderam ao gênero grande destaque na literatura de massa mundial. Para Horsley (2010), “O detetive de Doyle é tanto um marco final na ficção de crime do século XIX, fechando um ciclo, quanto um ponto inicial para os romances dos séculos XX e XXI,” (HORSLEY, 2010, p. 28; tradução nossa).³

Depois de mais de um século, as obras de Doyle têm sido usadas como corpus para análises acerca do gênero policial, e categoricamente usado como molde para os detetives que o sucederem em tramas do gênero. Segundo Horsley (2010), “(...) a evolução de um gênero (literário) se dá através da evolução e das mudanças que daí emergem” (HORSLEY, 2010, p. 28). Na sua concepção, Doyle deu margem para a evolução do detetive anteriormente desenhado por Poe, que eram modelos amplamente conhecidos.

Outros autores que imprimiram mudanças necessárias para a manutenção do gênero são Gilbert Keith Chesterton (1874-1936) e Richard Austin Freeman (1862-1843). O primeiro leva os leitores a desafiar a eficácia do método científico e preciso usado para investigar crimes, - modelo analítico adotado pelos detetives que o precedem historicamente - em detrimento do conhecimento religioso de um pastor. Enquanto no segundo autor, responsável por uma narrativa inversa, o crime é revelado no início da história junto do culpado, seu modelo narrativo é uma mostra da valorização do método lógico utilizado pelo detetive Dr. Thorndyke para desvendar o mistério.

Posteriormente, no período pós-primeira guerra mundial, dita por Horsley (2010) como “era dourada”, na qual, “surgiam inovações no Romance Policial e novos nomes, tais como, Agatha Christie (1890-1976)” (HORSLEY, 2010, p. 31), assim como outros nomes da literatura - principalmente a inglesa – tomaram lugar nas narrativas investigativas. Segundo (HORSLEY, 2010, p. 31):

Este é o período durante o qual o romance substituiu o conto como o tipo mais popular de ficção policial, e a forma passou a ser cada vez mais caracterizada por um ar de jogo - jogar, vários suspeitos possíveis e arenques vermelhos, uma intrigante série de pistas, métodos de assassinato elaborados, tramas complexas e um mistério que exige ingenuidade excepcional da parte do detetive.

O desafio dos escritores era variar as convenções, diversificar o desfecho das narrativas e surpreender os leitores. Christie é inegavelmente o maior nome da literatura policial do século XX, a autora mais lida da literatura popular, tendo suas obras mais vendidas atrás apenas de Shakespeare e da Bíblia Sagrada. Seu estilo transgrediu os ditames do Romance Policial e ganharam repercussão por isso. Em sua obra *The Murder of Roger Ackroyd* (1926), o narrador confunde o leitor quanto ao fechamento do caso.

³ Todas as traduções desse autor são de nossa autoria.

Em suas origens, o gênero policial enriquecia a postura heroica da força policial e sua importância para a manutenção da ordem nas cidades, capturava a atenção dos leitores que buscavam por um desfecho impressionante mesmo tendo apostado suas fichas em seus suspeitos do crime, sempre foi um gênero que apesar de carregar valores morais e intrigantes tramas misteriosas, acompanhava as mudanças do seu tempo e se adaptava ao espaço de produção, incorporando mudanças.

Desde os contos de Edgar Allan Poe (1809-1849), a literatura policial ganhou diferentes formas e enredos, deixando de ser um caso de assassinato ocorrido em uma mansão de uma grande metrópole, para ocupar trens, bibliotecas e até igrejas, mas o público leitor continua com grande interesse no gênero. A autora inglesa Agatha Christie (1890-1976) é, segundo o jornal britânico *The Guardian*, a romancista mais traduzida. Vale salientar que seus romances policiais são mundialmente conhecidos, segundo dados do *Guinness World Record*. No entanto, apesar das várias mudanças aderidas ao gênero, decorrentes de cada autor que o modificou, o objeto central de seu curso sempre será a investigação de um crime, e a captura de seu culpado, segundo Pyrbönen (2010):

Como um termo genérico, ficção de detetive se refere a uma narrativa cuja ação principal diz respeito à tentativa de um investigador de resolver um crime e trazer um criminoso para justiça. Ele levanta duas questões para os leitores: Quem fez isso? E Quem é o culpado? Isto é a prova da auto-reflexividade do gênero, de que essas duas questões genéricas direcionaram a crítica literária à ficção de detetive. (PYRBÖNEN, 2010, p. 63; tradução nossa)

Tendo ao longo da história suas regras regidas por escritores do sexo masculino, que escreviam sobre a inteligência de seus detetives homens, a estreia de Agatha Christie na literatura policial mexeu nas estruturas antiquadas, sua detetive, Miss Marple é uma exceção à tradição. Segundo Scaggs (2005), no período que abrange o surgimento do gênero até a estreia da detetive de Christie, em *Assassinato na casa do Pastor* (1930), as obras desse gênero tinham caráter fortemente ideológico, e defendiam os ideais patriarcais, visto que os romances se atentavam a voz do narrador masculino e a presença do detetive homem.

Diante da importância da representatividade da escrita feminina, vale a ressalva a Anna K. Green e seu primeiro romance, o primeiro do gênero policial a ser escrito por uma mulher, *The Leavenworth Case* (1878). O enredo conta a investigação guiada pelo seu detetive amador Ebenezer Gryce, de um crime de assassinato em uma mansão em Nova York. A influência de Anna é reconhecida dentro dos estudos do gênero, e até mesmo para Christie, que a cita em sua biografia. Durante a fase promissora para as autoras do gênero policial, Dorothy L. Sayers (1893-1957), Margery Allingham (1904-1966), e

Ngaio Marsh (1895-1982) são justamente a Agatha as rainhas do gênero, todas criadoras de detetives homens, exceto Christie, que é responsável por seus diferentes detetives.

Os registros de mulheres detetives na ficção policial datam do século XVIII, o autor britânico James Redding Ware (1832-1909) foi o primeiro a introduzir a personagem feminina, seguido por William Stephens Hayward (1835-1870). No seu primeiro romance, *Em Female Detective* (1864), Ware apresenta a detetive senhora G que trabalha para a polícia de Londres e se mantém no anonimato, enquanto em *The Revelations of a Lady Detective* (1864) de Hayward, a senhora Paschal é uma viúva em busca de uma fonte de renda.

A vida das personagens detetives nos romances escritos até o século XIX, ilustrava as convenções sociais que as separavam da vida profissional, como o casamento, característica comum das obras de autores como Fergus Hume (1858-1932), em *Hagar of the Pawn - Shop* (1898), representação da vida independente de uma mulher detetive até o momento do casamento, abrindo mão da profissão perigosa para vender livros. A posição norte-americana na construção de uma representação feminina no gênero policial no século XIX se deve à autora Anna Katharine Green (1846-1935). A partir de sua detetive amadora Amelia Butterworth, abre-se a possibilidade de uma mulher se dedicar à ciência investigativa por curiosidade, e disposição.

Reconhecidamente Agatha Christie acrescentou mudanças significativas ao gênero, Scaggs (2005) assegura que seu detetive Poirot desdenha da masculinidade imperativa dos detetives tradicionais e os cenários de suas obras são diversificados, Christie é a única responsável pelo desenvolvimento do assassinato situado na casa de campo, e mesmo antes disso, Susan Glaspell escreveria *Bagatelas* e *Um júri de seus pares*, ambientados na casa de fazenda dos Wright.

O ambiente rural também é o cenário escolhido pela dramaturga irlandesa Lady Gregory para empreender sua crítica à colonização inglesa do seu país. Em *Spreading the news* (1904), ela utiliza-se da sátira para ridicularizar o representante do poder inglês em uma pequena cidade da Irlanda - ainda na condição de país único; apenas em 1922, aquele país veio a se dividir em Irlanda e Irlanda do Norte, esta última optou por permanecer sob domínio inglês. Na peça, a investigação de um "crime" por parte do oficial inglês é tratado com escárnio pela autora. Ela subverte as convenções do gênero policial ao tornar o investigador inábil, visto que lhe falta o conhecimento cultural sobre a Irlanda.

Vemos também a predominância do ambiente rural na antecipação de Susan Glaspell em confrontar a realidade do gênero policial e a persistência em criticar a supremacia machista em relação às mulheres. Em *Bagatelas* (1916) temos o centro das ações nas mãos de personagens femininas - investigadora e criminosa procuram se libertar das convenções estabelecidas pelos homens, e concretizam sua própria forma de justiça.

Nesta peça, o posicionamento a ser tomado pela personagem que representa a figura do detetive, a senhora Hale, é atípico, e significativo, já que carrega simbolicamente uma defesa ideológica divergente da comumente adotada. A principal suspeita do assassinato do fazendeiro John Wright, é sua esposa Minnie Wright, no entanto, a sucessão de descobertas sobre a convivência do casal apresentadas pelas investigadoras durante a peça, interfere no julgamento da culpabilidade da acusada. Perante a lei há evidências incriminatórias, mas diante da forma como são dispostas as pistas e a partir dos relatos da senhora Hale, o leitor tende a defender o ponto de vista da investigadora em relação à senhora Wright. As mudanças e acréscimos registrados na história do gênero policial são grandes contribuições, que tornaram o gênero apreciado e popular.

Horsley (2010) argumenta sobre a grande leva de transgressoras da lei presentes na literatura policial do século XX como um revide; mulheres que se rebelam contra a lei para buscar de alguma forma, libertação:

Alguns dos desenvolvimentos mais animados na ficção criminal de autoria feminina aconteceram em um número crescente de romances que investem em suas protagonistas femininas energia frequentemente mortal. Em vez de apenas inverter o binário masculino - feminino do *hard boiled*, são narrativas que criam vozes femininas poderosas, capazes de desenharem leitores nas experiências subjetivas de personagens que transgridem os valores masculinos, sistemas e hierarquias sociais de maneiras muito mais completas do que a típica garota sempre faz (HORSLEY, 2010, p.58)

Entre as autoras do final da virada do século XXI citadas, está Megan E. Abbott, autora de *Queenpin* (2007), uma das contemporâneas mais elogiadas, nesta obra ela mostra mulheres como protagonistas de caráter duvidoso, envolvidas com ações criminosas.

Considerações finais

Este artigo perpassou a tradição do gênero policial, seus principais autores, e suas contribuições, e a maleabilidade do gênero, que desde sua criação passa por adaptações e mudanças. Na verdade, a escrita feminina e a representação feminina na literatura policial são vistas como precursoras, visto que, desde a ancestralidade do gênero no século XVIII, a presença feminina na escrita tem demonstrado participação efetiva.

Assim, além de analisar questões relacionadas à representatividade, este trabalho aponta para a criatividade de Susan Glaspell em expressar através do gênero escolhido, questões de gênero ligadas à crítica da sociedade de sua época. A subversão das características peculiares ao gênero policial em críticas feministas aponta para a constante mutação e evolução do gênero, mas também denuncia a

realidade que a autora insere na peça, como comportamentos sexistas e preconceituosos dirigidos às mulheres e a capacidade superestimada delas.

Referências

- CHRISTIE, Agatha. **Os últimos casos de Miss Marple**. Marcia Knop e Pedro Gonzaga (Trad.) Porto Alegre: L&PM, 2019.
- DOYLE, Sir Arthur Conan. **Um estudo em vermelho**. Alda Porto (Trad.) São Paulo: Martin Claret, 2018.
- HORSLEY, Lee. From Sherlock Holmes to the Present. In: RZEPKA, Charles. HORSLEY, Lee. **A Companion to crime fiction**. Singapore: Blackwell's publishing, 2010.
- GLASPELL, Susan. Bagatelas. Tradução de Danilo Lôbo. In: SANDER, Lúcia V. **Cinco Peças de Susan Glaspell**. Brasília: Seção de Imprensa, Educação e Cultura da Embaixada dos Estados Unidos da América, 2003.
- MASSI, Fernanda. **O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação no gênero**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- PYRHÖNEN, Heta. Criticism and Theory. In: RZEPKA, Charles. HORSLEY, Lee. **A Companion to crime fiction**. Singapore: Blackwell's publishing, 2010.
- RIDD, Nina Luna. **Investigando um perfil: representações da mulher detetive na literatura policial contemporânea inglesa e norte-americana**: Brasília, 2014. 138 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade de Brasília. Documento eletrônico. Disponível em <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16806/1/2014_NinaLunaRidd.pdf> Acesso em 12 de jun. 2020.
- SANDER, Lucia V. O caráter confessional da literatura de mulheres (um estudo de caso ou um caso de estudo). **Organon**. Porto Alegre: v. 16, n. 16, 1989.
- SCAGGS, John. **Crime Fiction**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.
- SHOWALTER, Elaine. **A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing**. Princeton University Press, 1977.
- SODRÉ, Muniz. **Teoria da literatura de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- TODOROV, Tzvetan. Tipologia do romance policial. In: **As estruturas da narrativa**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- WORTHINGTON, Heather. From *The Newgate Calendar* to Sherlock Holmes. In: RZEPKA, Charles. HORSLEY, Lee. **A Companion to crime fiction**. Singapore: Blackwell's publishing, 2010.
- ZOLIN, L. Crítica feminista: os estudos de gênero e a literatura. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- <<http://www.baratossdaribeiro.com.br/clubedaleitura/2010/06/15/as-vinte-regras-de-s-s-van-dine-para-se-escrever-um-bom-romance-policial/>> Acesso em 20/04/2020

A não fragmentação das opressões e a desuniversalização do sujeito “mulher”: perspectivas feministas decoloniais

Maiara Cristina Segato¹

RESUMO:

O feminismo decolonial surge no bojo da discussão trazida pelo feminismo negro estadunidense a respeito da invisibilidade das demandas das mulheres negras na luta pela igualdade de direitos. Ignoradas como representantes das mulheres, por causa da predominância do feminismo liberal branco, e ignoradas como representantes das pessoas negras, pela predominância do ativismo negro masculino, as feministas negras cunharam o termo interseccionalidade para destacar a especificidade da dupla opressão à qual estão submetidas: a racial e a de gênero. Nesse sentido, o feminismo decolonial reivindica o fato de que a questão do racismo é central no eixo da opressão patriarcal-capitalista. Como o restante dos feminismos subalternos, o decolonial também não se vê reconhecido na representação do feminismo pelo feminismo hegemônico-liberal-branco-ocidental-heterocentrado. Desse modo, neste trabalho, revisitamos algumas contribuições e críticas para o debate sobre as perspectivas feministas decoloniais de, entre outros, Lugones (2014), Vergès (2020) e Anzaldúa (2000).

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo decolonial; Colonialidade/decolonialidade; Gênero/raça.

1 Introdução

O colonialismo, como um movimento histórico de grande força e abrangência, influenciou profundamente o imaginário dos povos na modernidade. Este sistema político e econômico iniciou-se entre os séculos XV e XVI, com as grandes navegações. França, Espanha, Portugal, Holanda e Inglaterra invadiram e dominaram territórios em diversas partes do globo, em especial no continente americano. No século XIX, potências como Inglaterra, Espanha, Portugal e França expandiram seus espaços de dominação a partir da exploração de outros territórios. Cria-se então o sistema neocolonial, que, além de explorar o potencial mineral e natural dos territórios invadidos, impõe as crenças, os costumes e a língua dos conquistadores.

A exploração sistemática trouxe como consequência uma profunda instabilidade política, econômica e social ao continente africano. Após a Segunda Guerra Mundial, a insatisfação contra o domínio europeu ocasionou fortes movimentos pela libertação dos povos sob o domínio colonial. Dessa

¹ Doutoranda pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Programa de Pós-graduação em Letras (UNIOESTE). E-mail: maiarasegatoletras@gmail.com

forma, o *boom* pós-colonial, a partir de autores das ex-colônias, ocorre no intuito de desconstruir os paradigmas da inferioridade e da alteridade, questionar as ideologias da metrópole e refletir o ponto de vista do colonizado.

Nesse contexto, também emergem os movimentos culturais de minorias (negros, índios, homossexuais e femininos), marcando, de certa forma, o declínio do patriarcado e o advento da pós-modernidade. Essa abertura às diferenças contribuiu não só para promover a ruptura do sistema falocêntrico, mas também para questionar a formação do cânone literário e dar visibilidade às vozes silenciadas ou consideradas dissonantes. É nesse momento que se instaura a Crítica feminista que, além de desconstruir as ideologias de gênero, entre outros objetivos, reavalia a identidade e a representação da mulher, construída culturalmente, no estudo das literaturas de autoria feminina. Na esteira dos estudos pós-coloniais e feministas, o feminismo decolonial, nosso assunto principal neste trabalho, volta-se para os problemas gerados pelas relações coloniais, neste mundo em que a questão de raça se impôs de forma visceral.

2 Entendendo a perspectiva pós-colonial

A exploração sistemática de diversas colônias trouxe como consequência uma profunda instabilidade política, econômica, social e cultural ao continente africano, que ocasionou a insatisfação contra o domínio europeu, bem como movimentos pela libertação dos povos colonizados. O nacionalismo representou, então, a busca de autoafirmação do Outro colonizado. Thomas Bonnici (2006) afirma que a literatura pós-colonial ocorre quando há duas estratégias: a retomada da posição nacionalista, trazendo o que antes era marginal para o centro do debate; e o questionamento da visão eurocêntrica, desafiando o contexto binário utilizado pela política colonial. Nesse processo, busca-se em especial a “descolonização cultural”.

A literatura pós-colonial, que é a expressão desse Outro criado pela imaginação europeia, se caracteriza pelo resgate das tradições locais, seja na forma de narrar, que privilegia a oralidade, seja no conteúdo, quando se resgatam costumes e histórias através do olhar daquele que nasceu e viveu nos países antes dominados. Ao mesmo tempo, a literatura pós-colonial busca questionar o cânone europeu, marcando o fim da hegemonia literária, notadamente após a década de 1960.

Podemos supor, a partir dessa concepção, que o colonialismo teve um fim enquanto relação de dominação. Sabemos, porém, que o fim do colonialismo não representou o fim das relações de poder discriminatórias. Como afirma Stuart Hall,

[...] o “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais [...] no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo. (HALL, 2003, p. 56)

A literatura pós-colonial, nesse aspecto, promove questionamentos e discussões a respeito da problemática ao redor dos sujeitos envolvidos no processo de colonização ou afetados por suas consequências. Conforme Bonnici (1998, p. 09), atualmente, a crítica pós-colonialista é “enfocada como uma abordagem alternativa para compreender o imperialismo e suas influências, como um fenômeno mundial e, em menor grau, como um fenômeno localizado”. A literatura de caráter pós-colonial, que tem sido responsável por expor transformações ocorridas no cenário cultural mundial, teve seu boom desde que escritores oriundos das ex-colônias passaram a retratar as condições dos indivíduos dessas comunidades.

O vocábulo pós-colonialismo nos sugere aquilo que vem depois do colonialismo. Ashcroft et al (2002) justificam a escolha do termo “literaturas pós-coloniais” como aquele que melhor se ajusta a esse tipo de produção:

[...] O termo “literaturas pós-coloniais” é, finalmente, preferível entre os outros termos, porque aponta o caminho para um eventual estudo sobre os efeitos do colonialismo entre a escrita em língua inglesa e a escrita em língua local em contextos como a África e a Índia, assim como a escrita da diáspora em diásporas linguísticas. (p. 24).

A literatura pós-colonial, sendo assim, é fruto das tensões sociais provenientes tanto do processo de colonização quanto do de descolonização. Referente à literatura pós-colonial, grandes vozes se destacam, entre as quais podemos citar Ngugi wa Thiong'o, Chinua Achebe, Ben Okri, Wole Soyinka, Amos Tutuola, Sembene Ousmane, J. M. Coetzee, Nadine Gordimer, Luandino Vieira, José Craveirinha, Mia Couto, Paulina Chiziane, para citar apenas alguns. Esse rol de autores, ainda que exíguo e incompleto, é uma pequena amostra do talento de gerações de escritores profícuos que muito têm contribuído para a divulgação e o reconhecimento mundial das produções literárias africanas. Esses escritores situam suas narrativas sobre o palco dos grandes episódios que marcaram a história recente de seus países, tornando-se, dessa forma, porta-vozes do trânsito das consciências individuais nessas sociedades.

3 Os aportes na construção do feminismo

Durante o período de colonização, a religião foi um dos principais recursos de imposição da cultura, das crenças e dos costumes eurocêntricos. Os missionários católicos trouxeram para a África a ideia de que o lugar da mulher é a casa, e o lugar do homem é ligado ao espaço público, às ciências, à política e aos negócios.

As relações de poder entre casais espelham as relações de poder entre homem e mulher na sociedade em geral; a esfera privada acaba sendo uma extensão da esfera pública. Ambas são construídas sobre alicerces da política, baseados nas relações de poder. (ZOLIN, 2009, p. 217)

Com a chegada do colonizador, reformulou-se o papel da mulher e do homem na sociedade africana e, conseqüentemente, as relações de gênero foram remoldadas. Assim, a representação da mulher sofre modificações durante o colonialismo, passando de produtora da subsistência a indivíduo subalterno na teia social:

O corpo, portanto, é seu destino: menstruação, gravidez, parto, amamentação e educação dos filhos consistem nos primeiros sinais da natureza responsáveis pela inscrição da mulher, e não do homem, como o sexo obstinado ao silêncio e ao emparedamento no espaço privado e na obscuridade. Nessa ordem de ideias, coube ao homem toda a mobilidade, o espaço público, o domínio da palavra, o poder e, conseqüentemente, o direito de dominação. (ZOLIN apud RAPUCCI; CARLOS; 2011, p. 222)

A masculinidade do colonizador, que era associada à bravura na conquista de terras e à força usada na imposição de sua cultura a outros povos, servia como mecanismo de dominação político-cultural tanto dos povos que eram subjugados pelo colonizador europeu quanto da mulher, cuja sexualidade era totalmente controlada. A mulher tem ocupado o espaço do “outro” em muitas culturas, o que a aproxima do colonizado, pois ambos estão fora da estrutura que detém o poder, sendo, portanto, marginalizados. Culturalmente, as mulheres adquiriram características de fragilidade, sensibilidade, dependência e afetividade, enquanto os homens herdaram como características determinantes a virilidade, a racionalidade e a agressividade, razão pela qual as mulheres sentem-se menos poderosas socialmente e menos proprietárias de seus parceiros:

O gênero, a raça/etnia e a classe social, sendo todos fenômenos que estruturam relações sociais, apresentam suas peculiaridades, porque se inscrevem no domínio da história. Ainda que as relações de gênero tenham traduzido sempre, até o presente, a supremacia masculina, esta se realiza em graus diferentes e de formas distintas, conforme o período histórico. (SAFFIOTI, 1995, p. 17)

Spivak (2010) acredita que o sujeito colonizado não tem meios de reagir contra os binarismos estereotipados criados pelo europeu, estando a mulher em situação ainda pior, pois esta se insere na dialética da dupla colonização. Assim, a representação da mulher durante o colonialismo, passa de produtora da subsistência a indivíduo subalterno, na hierarquia social. Os estudos de gênero buscam, assim, desmitificar as diferenças sexuais correntes na literatura ocidental e impostos ao continente africano durante o período colonial. Importante notar que o feminismo tem hoje no conceito de gênero uma de suas ferramentas teóricas mais agudas. Inicialmente entendido como a expressão cultural do sexo biológico, gênero adquire hoje uma conotação ainda mais radical. Para Judith Butler, o gênero não deve ser concebido apenas como a inscrição cultural de sentido sobre um dado sexo, mas deve designar “o próprio aparato de produção pelo qual os sexos em si são estabelecidos” (2003 p. 11). Consequentemente, sob essa perspectiva,

Gênero não está para sexo assim como cultura está para natureza. Gênero é também o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “o sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura age. (BUTLER, 2003, p. 11)

O objetivo dos discursos pós-coloniais e do feminismo é a integração da mulher marginalizada à sociedade. De modo semelhante ao que aconteceu nas reflexões do discurso pós-colonial, no primeiro período do discurso feminista, a preocupação consistia na substituição das estruturas de dominação. Esta posição simplista evoluiu para um questionamento sobre as formas e modos literários e o desmascaramento dos fundamentos masculinos do cânone. Nestes debates, o feminismo trouxe à luz muitas questões que o pós-colonialismo havia deixado obscuras; outrossim, o pós-colonialismo ajudou o feminismo a precaver-se de pressupostos ocidentais do discurso feminista. (BONNICI, 1998, p. 13)

Pode-se, então, estabelecer uma relação entre os estudos pós-coloniais e o feminismo, quando se atenta para as dicotomias que estruturam suas respectivas preocupações: colonizador/colonizado e patriarcalismo/feminismo. Para Ashcroft et al (2002, p. 31), “as perspectivas feministas são de grande importância na crítica pós-colonial e nas estratégias do feminismo recente e da recente teoria pós-colonial. Elas se justapõem e informam-se mutuamente”. De acordo com Thomas Bonnici (2006, p. 14), essas duas linhas teóricas apresentam preocupações em comum, visto que “A teoria pós-colonial e os feminismos analisaram com muita propriedade e profundidade, embora frequentemente no viés apenas discursivo, os mecanismos, as causas, as consequências e os resíduos do colonialismo e do patriarcalismo”. O ponto de aproximação entre as duas linhas teóricas pode ser resumido no fato de que ambas se voltam contra um opressor. Enquanto o pós-colonial questiona o sistema colonial imposto pelo

“conquistador” europeu, o feminismo reflete sobre o sistema sexo/gênero existente na sociedade, materializado na subalternização das mulheres.

Avtar Brah (2006, p. 351) também chama a atenção para este fato ao afirmar que as discussões sobre o feminismo e o racismo muitas vezes se centram na opressão das mulheres negras e não exploram como o gênero tanto das mulheres negras como das brancas é constituído através da classe e do racismo. A mulher branca, embora também oprimida, situa-se em posição de superioridade em relação à mulher negra, que é duplamente marginalizada. Conforme Narayan (1997, p. 55), no contexto da colonização, a figura da mulher tornou-se um campo de batalha de forças políticas no que diz respeito à cultura ocidental e à cultura da colônia. A mulher colonizada tornou-se, neste processo, o símbolo do corpo oprimido pelo discurso e pela cultura tradicional.

Bonnici (2006, p.154) aponta que o feminismo “descobre que o valor estético do texto junto com a teoria e crítica literárias foram construídos histórica e culturalmente sob a égide do patriarcalismo”. Dessa forma, a condição subalterna das mulheres nas sociedades pós-coloniais gerou reações que podem ser observadas na escrita das autoras africanas. Conforme o autor (2006, p.15), essa reação se dá “contra o eurocentrismo, considerado responsável pelo fracasso do nacionalismo e pela permanência do patriarcalismo e contra o nacionalismo estreito, especialmente diante de comunidades híbridas e diaspóricas atuais”. Para McClintock (1994, p. 90) “As mulheres são geralmente construídas como portadores simbólicos da nação, mas nega-se a elas qualquer relação direta com o agenciamento nacional.”

Diante do exposto, em que o resultado da dominação europeia foi o reforço da opressão perpetrada contra as mulheres, o sujeito pós-colonial, especialmente, o feminino não saberá mais quem ele é e perderá todo o espaço dentro de seu próprio ambiente, ao tentar se adequar às regras do colonizador europeu, católico.

4 Perspectivas feministas decoloniais

O conceito de feminismo decolonial advém de uma tradição de teóricas e ativistas latino-americanas, como Gloria Anzaldúa e María Lugones, que se dedicaram a analisar os efeitos da colonização sobre a opressão das mulheres. O feminismo decolonial foi proposto pela primeira vez por María Lugones, feminista nascida na argentina e residente nos Estados Unidos, que, após participar por alguns anos do movimento feminista de cor naquele país, volta à América Latina atraída pela política comunal que ganha visibilidade com o zapatismo e as diversas insurreições indígenas que ocorrem na região a partir da década 1990, e interessada pela recuperação do pensamento latino-americano que

deriva do giro decolonial. Como ela mesma assinala, é a partir do encontro entre a perspectiva da interseccionalidade, que vinha trabalhando por décadas, e o projeto de investigação modernidade/colonialidade que Lugones esboça a proposta de um feminismo decolonial.

Lugones lê a categoria de gênero como algo que, tendo sido produzido para o mundo do humano (Europa e suas populações), não seria aplicado ao mundo natural ou do não humano. De acordo com essa tese, tal ordem produtora de diferenças hierárquicas não atribuiu gênero aos povos bestializados, já que a ideia de maior capacidade de razão masculina e da fragilidade das mulheres constitutivas das relações de gênero não podia ser aplicada aos povos não europeus enquanto todos fossem igualmente desprovidos de raciocínio, beleza sublime e fragilidade. Para Lugones (2014), portanto, o tipo de diferenciação que se aplica aos povos que foram colonizados e escravizados é a do dimorfismo sexual macho e fêmea. Como as demais bestas, não há uma leitura de gênero aplicada a esse dimorfismo, que somente dá conta da capacidade reprodutiva e da sexualidade animal. Em sintonia com essas várias teses das feministas cuja análise não desvincula o estudo do racismo do estudo da opressão de gênero, podemos ligar os compartimentos separados onde eles têm sido colocados na análise e entender por que não se trata mais de intersecções ou entrecruzamentos, mas sim de uma mesma matriz, a matriz moderno-colonial racista de gênero.

O adjetivo decolonial surge-se em oposição à ideia de descolonial com “s”. Apesar da diferença de uma letra, esses conceitos remetem a posicionamentos políticos e teóricos bastante distintos. A colonização foi um evento histórico datado e localizado, enquanto o colonialismo é um processo mais amplo ainda em curso. Nesse sentido, a descolonização nunca aconteceu, uma vez que o colonialismo ainda é uma forma central de dominação nas sociedades contemporâneas. A decolonização e, mais especificamente, o feminismo decolonial, ao invés de propor a superação da colonização, como sugere o termo “descolonial”, critica de forma radical as nossas heranças coloniais e defende uma sociedade na qual todos os seres humanos se emancipem de todas as formas de opressão.

Afirmando-se feminista, a cientista política Françoise Vergès se soma às vozes de intelectuais racializadas que há muito buscam fazer do feminismo uma teoria radical contra o capitalismo, o racismo e o sexismo, sem sobrepôr uma forma de dominação à outra. Nesse contexto, um ponto central da crítica feminista decolonial é a desenvolvida por Françoise Vergès (2020), o “feminismo civilizatório”. Trata-se do feminismo branco e burguês que se alia ao capitalismo racial ao não apresentar uma alternativa estrutural às diversas formas de dominação, tais quais o colonialismo, o patriarcado e o racismo. Pelo contrário, ele pretende se inserir nessa lógica, em pautas como a demanda por mais mulheres nos cargos de alto comando das grandes empresas. O feminismo civilizatório valoriza as histórias individuais de ascensão econômica em uma chave de leitura que flerta com a meritocracia. É um feminismo que

tem como missão civilizar as mulheres do sul global, supostamente exploradas por seus maridos e pelas sociedades patriarcais onde vivem. A partir da caracterização feita pela autora, é possível encontrar semelhanças fundamentais entre o que ela define como “feminismo civilizatório” e correntes do feminismo liberal, as quais têm ganhado cada vez mais visibilidade ao redor do mundo.

Como caracteriza Vergès (2020), o feminismo decolonial, por sua vez, tem origem no sul global e, a partir da reativação das lutas ancestrais, tanto das mulheres negras quanto de mulheres indígenas, questiona o capitalismo, o patriarcado, o racismo e o imperialismo. É possível concluir, que não se trata de uma análise baseada na somatória de opressões, como algumas interpretações contemporâneas equivocadas do conceito de interseccionalidade pretendem afirmar. Não se trata tampouco de uma “nova onda” do feminismo, já que, como afirma Vergès, as lutas das mulheres do sul global não começaram agora. O feminismo decolonial apresenta uma forma complexa, estrutural e totalizante de entender as opressões, sem que haja uma separação rígida entre sociedade e natureza. Nas palavras da autora, a feminista decolonial sabe que “[...] na luta há dificuldades, tensões, frustrações, mas também alegria, diversão, descobertas e ampliação de mundo” (VERGÈS, 2020, p. 46).

Nas palavras de Anzaldúa (2005), as mulheres que se encontram em países periféricos do sul global, caracterizadas por ela como “mestizas”, esgarçam as fronteiras rígidas estabelecidas pelo conhecimento europeu e desmascaram a insuficiência dos dualismos impostos pela racionalidade do Ocidente. Trata-se de um pensamento divergente, caracterizado pela crítica aos padrões de objetividade e pela proposição de uma abordagem mais ampla e inclusiva. Assim, como alternativa, ela propõe uma visão feminista que, resgatando a tradição dos povos indígenas, coloque a vida, a natureza e a comunidade acima do individualismo e do lucro.

Assim, o feminismo decolonial opõe-se frontalmente ao feminismo liberal, cujas pautas se encerram em demandas relativas à liberação sexual e à igualdade no mercado de trabalho, desconsiderando as clivagens e as desigualdades entre as mulheres. Opõe-se também ao “feminismo civilizatório”, que na verdade é uma faceta assumida por organismos internacionais que em geral validam políticas imperialistas sobre os países periféricos, gerando opressão de povos, sobretudo de mulheres racializadas².

Considerações finais

² O termo “racialização”, aqui, não pode ser reduzido às pessoas negras, tal como ocorre nas Américas e no Brasil em particular. Ou seja, ao se referir às mulheres racializadas, Vergès também considera aquelas vistas e entendidas como não brancas e não ocidentais, que vivem na Europa e nos Estados Unidos, na condição de imigrantes ou refugiadas. O mesmo termo é válido para mulheres que, embora possuam cidadania francesa no papel, não escapam aos processos de racialização devido a marcas sociais diacríticas como cor, costumes, religião, língua ou outro distintivo que as impeça de adentrar a seleta e exclusiva sociedade ocidental

Ao nos debruçarmos sobre as discussões feministas decoloniais, podemos observar que a escrita do passado e da história das mulheres racializadas não teve a mesma trajetória da escrita feminista europeia. Para as feministas decoloniais, analisar as configurações atuais do capitalismo racial e do feminismo civilizatório é uma tarefa de primeira ordem. A luta reside contra o racismo e a exploração.

O conflito entre o feminismo civilizatório e o feminismo decolonial está expresso nas diferenças de interpretação que cada um deles apresenta sobre a realidade social. Enquanto o primeiro defende uma abordagem antidiscriminatória, o segundo vai além e propõe uma postura revolucionária. A abordagem revolucionária não rejeita a luta por reformas, mas questiona a reivindicação tanto por oportunidades iguais no mercado de trabalho quanto por políticas de microcrédito em uma perspectiva individualista, na chave do “empoderamento”. Esse “objetivo modesto”, nas palavras de Vergès(2020), pretende promover a entrada das mulheres (algumas delas) na ordem liberal, o que tem como consequência (nem sempre intencional) a perpetuação das desigualdades de classe, raça e gênero.

Ao mesmo tempo que recupera correntes críticas anteriores, como o feminismo negro, o feminismo de cor, o feminismo pós-colonial, mas também o feminismo materialista francês e o feminismo pós-estruturalista, o feminismo decolonial avança colocando em dúvida a unidade “das mulheres”, mas, de uma maneira inédita, de modo que já é impossível reconstitui-la. O feminismo em sua cumplicidade com a aposta decolonial toma para si a tarefa de reinterpretação da história em chave crítica da modernidade, já não apenas por seu androcentrismo e misoginia, como tem feito a epistemologia feminista clássica, mas também dado o seu caráter intrinsecamente racista e eurocêntrico.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. 4 ED. San Francisco: Aunte Lute Books, 2012.

_____. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BHABHA, H. K. A Questão do 'Outro': diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org). **Pós-Modernismo e Política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 177-203.

_____. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONNICI, T. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leituras**. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2012.

_____. **Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais**. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

_____. "Teoria e crítica pós-colonialistas". In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009.

_____. Pós-colonialismo e representação feminina na literatura pós-colonial em inglês. **Revista Maringá**, v. 28, n.1, p.13-25, 2006.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu**. v. 26, 2006, pp. 329-376.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora, UNESP, 2009.

FALOLA, Toyin; HEATON, Matthew M. **A History of Nigeria**. New York: Cambridge University Press, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

_____. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

LUGONES, MARÍA. Rumo a um feminismo descolonial. IN: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

NARAYAN, U. **Dislocating Cultures**. Identities, Traditions and Third World Feminism, Routledge: New York, 1997.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

_____. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SAFFIOTI, Heleieth. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora, 22 abril 2020.

ZOLIN, L. O. Crítica Feminista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

_____. "Reflexões sobre a crítica literária feminista". In: RAPUCCI, Cleide Antonia; CARLOS, Ana Maria (Orgs.). **Cultura e representação: ensaios**. Assis: Triunfal gráfica e editora, 2011.



Luamanda e Natalina: Subalternidade da Mulher Negra em Conceição Evaristo¹

Luiza Benício Pereira²

Jéssica da Silva Nascimento³

RESUMO

O debate em torno da condição da mulher nas literaturas mostra-se um campo de estudo profícuo nas dimensões sociológicas, políticas, psicológicas, literárias. A literatura enquanto arte imbricada ao meio social, como aponta o crítico literário brasileiro Antonio Candido, nos apresenta por meio da plurissignificação e capacidade de criar dimensões ficcionais, as representações das diferentes realidades sociopolíticas em que estão circunscritas a mulher. Desse modo, priorizamos a escrita literária feminina e afro-brasileira de Conceição Evaristo com o objetivo de analisar, a partir do feminismo negro, a subalternidade da mulher nos contos “Quantos filhos Natalina Teve?” e “Luamanda” da obra *Olhos d’água* (2018), através de uma leitura comparada das personagens principais e das estruturas de opressão e de resistência presentes nas duas narrativas. Para fundamentar este trabalho, mobilizamos os pressupostos teóricos de Eduardo de Assis Duarte (2010), Bell Hooks (2014), Angela Davis (2016) e Djamilia Ribeiro (2018). Com essa investigação literária trazemos à relevo a representação da mulher negra e pobre, vulnerável à violência e à subordinação, mas que nas possibilidades oferecidas realiza movimentos de oposição diante da condição de subalternização, o que caracterizamos como atos de resistência e autonomia na engrenagem patriarcal e racista.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura afro-brasileira; Subalternidade; Resistência; Conceição Evaristo.

1 Introdução

Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

“Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância,
o eco da vida-liberdade.”
(Conceição Evaristo. *In: Vozes-Mulheres*)

O debate teórico em torno da literatura afro-brasileira tem se tornado uma constante na historiografia literária, por muito tempo escritores negros ocuparam um lugar de silenciamento e esquecimento diante do público leitor e da crítica literária, vindo a ser evidenciados através de um trabalho de resgate realizado por pesquisadores da área que se empenharam em evidenciar as vozes negligenciados na construção do cânone e, também, pelas editoras. Muitas escritoras proporcionam ao público leitor o contato com diferentes obras, estas, relevantes na constituição de um projeto literário que coloca em evidência questões de raça e identidade. De acordo com Eduardo de Assis Duarte (2010), foi no século XXI que o *corpus* da literatura afro-brasileira passou por uma ampliação, pois essa data apresentou realizações e descobertas de obras tanto na poesia quanto na prosa, corroborando com a

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. Campina Grande – PB. E-mail para contato: luizabenicio14@gmail.com

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. Campina Grande – PB. E-mail para contato: jessicawinks12@gmail.com

consolidação dessas produções nos âmbitos acadêmicos. Apesar dos questionamentos acerca da existência da literatura afro, Duarte (2010), destaca que as pesquisas apontam que essa escrita se encontra cada dia mais presente no panorama literário, estendendo-se de Domingos Caldas Barbosa do século XVIII aos grandes ficcionistas e poetas da contemporaneidade.

Nesse panorama de escritores afro-brasileiros, encontramos Maria Conceição Evaristo e seu consolidado projeto literário, este, permeado pela “escrivivência”, terminologia construída pela própria autora como forma de demonstrar que a sua literatura traz em seus meandros a sua memória, identidade e vivências subjetivas enquanto mulher e negra, imersa em uma sociedade majoritariamente patriarcal e racista. Desse modo, priorizamos neste trabalho, os contos “Quantos filhos Natalina Teve?” e “Luamanda” da obra *Olhos d’água* (2018), de Evaristo, com o objetivo de analisar a partir dos pressupostos do feminismo negro, a subalternidade da mulher. Para tanto, escolhemos o método comparativo com foco nas personagens femininas principais, nas as estruturas de opressão e de resistência presentes nas duas narrativas. Para fundamentar nossa leitura, tomamos os estudos de Angela Davis (2016), Bell Hooks (2014), Djamila Ribeiro (2018), Eduardo de Assis Duarte (2010).

Nessa perspectiva, a ideia-tese defendida consiste em considerar que apesar das diferentes opressões e violência sofridas pelas mulheres negras, representadas literariamente nas obras em paisagem, as personagens femininas, Natalina e Luamanda, respectivamente, constroem movimentos de resistências dentro das possibilidades oferecidas, ou seja, elas se opõem à subalternização que faz parte do seu cotidiano, consiste em atitudes de liberdade e autonomia executados na engrenagem patriarcal.

Dividimos essa pesquisa em: tópico teórico, intitulado *Feminismo negro: notas reflexivas*, onde colocamos em voga as discussões acerca do feminismo negro para compreendermos as opressões que afetam especificamente a mulher negra. A análise literária foi dividida em duas seções, a primeira *Natalina: “a vida é viver e é morrer. É gerar e é matar”* e, a segunda, *Luamanda: entre gozo e dor*, nas quais empreendemos a leitura dos contos que compõem o *corpus* selecionado. Por fim, apresentamos as considerações finais com os apontamentos que encerram este estudo, mas não o limita ou o enrijece.

2 Feminismo negro: notas reflexivas

Por muito tempo as mulheres negras foram exploradas, violadas, excluídas e escravizadas. É um contexto de colonização e subalternização enraizado em nossa sociedade que, mesmo após muitas lutas travadas, ainda persiste. Conforme Angela Davis (2016), as mulheres negras sempre exerceram os piores papéis na sociedade, a elas restavam os trabalhos menos gratificantes e a exploração era uma constante. A emancipação feminina parecia algo distante. Nesse contexto, as mulheres “que recebiam

instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade” (DAVIS, 2016, p. 113). Foi assim que teve início uma revolução por autonomia e independência feminina. Acerca da exploração da figura negra, Bell Hooks (2014), afirma:

A desvalorização da natureza feminina negra ocorreu como resultado da exploração sexual das mulheres negras durante a escravatura que não foi alterado no decurso de centenas de anos. Já previamente mencionei que enquanto muitos cidadãos interessados simpatizaram com a exploração das mulheres negras quer durante a escravatura quer após, como todas as vítimas de violação da sociedade patriarcal elas eram vistas como tendo perdido valor e dignidade como resultado da humilhação que elas suportaram. As crônicas da escravatura revelam que o mesmo público abolicionista que condenou a violação das mulheres negras olhou-as mais como cúmplices do que vítimas. (BELL HOOKS, 2014, p. 40)

A exploração das mulheres negras ocorreu durante muitos anos, como apontado pela teórica. Dessa forma, cabe ainda afirmar que essa realidade de marginalização e exploração consiste em uma constante na vida das mulheres. Muitas conquistas foram efetivadas, entretanto, ainda há muito o que se fazer para conseguirmos destruir as bases de opressões historicamente e socialmente construídas. Nessa esteira, temos o feminismo negro que “não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos” (RIBEIRO, 2018, p. 06). Assim sendo, o feminismo negro vem questionar as estruturas patriarcais para com a mulher, focando, especificamente, na mulher negra, uma vez que elas são mais afetadas, pois além de serem subjugadas pelo seu gênero, são também pela cor de sua pele.

Dessa forma, precisamos entender que as ideologias patriarcais e falocêntricas tendem a diminuir e colocar a mulher negra em um espaço de silenciamento, onde suas vozes não possam ser enunciadas. Por tais razões, a literatura enquanto arte da recriação e representação tem papel relevante, pois ilumina discussões políticas e sociais, reverberando opressões e também resistência como observamos nas duas personagens analisadas.

3 Natalina: “a vida é viver e é morrer. É gerar e é matar”⁴

O conto “Quantos filhos Natalina teve?” apresenta a estória da personagem principal, Natalina, contada a partir da perspectiva de um narrador onisciente que relata a difícil trajetória de sobrevivência da jovem mulher em meio aos diversos desafios que a ela são impostos, sendo eles de caráter social, pois há um conjunto de circunstâncias existentes devido ao seu gênero, sua condição econômica e a

⁴ EVARISTO, 2018, p. 51

sua cor: mulher, negra e pobre; e de caráter familiar, visto existir uma desestruturação evidente que naturaliza e fortalece o sofrimento e as violências que Natalina no decorrer da narrativa, fortalecida, principalmente, por sua fuga do lar, temendo a velha parteira conhecida de sua mãe.

Nesse sentido, compreendemos, com base em Caprara e Apolinario (2020), que a escritora Conceição Evaristo coloca em evidência temáticas presentes em nossa sociedade cuja repercussão interessa às lutas políticas e feministas, como submissão feminina, aborto, violência e preconceito cometido contra mulheres pobres e negras, fatos esses que atingem predominantemente a população afrodescendente.

Assim, a narrativa em análise descortina a gravidez precoce, o abandono afetivo e físico, o medo, a insegurança e o estupro que circunscrevem Natalina, o que proporciona adentrar no mosaico de emoções expressos através das atitudes e rumos que a personagem desenvolve na estória. Natalina, antes de ter a desejada gravidez, que a deixara feliz a cada pequeno movimento em seu ventre, sendo ele “de homem algum, de pessoa alguma” (EVARISTO, 2018, 45), apenas seu filho, tivera outras três gestações, todas rejeitadas e marcadas por grande aflição, os outros filhos “eram como se tivessem morrido pelo caminho” (EVARISTO, 2018, p. 45), foram dados a outras famílias e pais. Desse modo, a personagem é marcada por difíceis gestações:

As outras barrigas ela odiara. Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela. Ficava com o coração cheio de ódio. Enjoava e vomitava muito durante quase toda a gravidez. Na terceira, vomitou até na hora do parto. Foi a pior gravidez para Natalina. Pior até do que a primeira, embora fosse ainda quase uma menina quando pariu o primeiro filho. (EVARISTO, 2018, p. 45-46)

É interessante atentarmos ao fato de que Natalina fora mãe ainda jovem, mas nenhuma das gravidezes lhe causou contentamento, pelo contrário, ela odiava a mudança no corpo, os enjoos e após dar à luz entregava a criança para adoção, não sentia afeto materno o suficiente para criá-los, oferecendo uma educação digna. Outro ponto a se destacar é a naturalidade com a qual o narrador tece o fio narrativo. O que demonstra que essa prática de gravidez precoce é denunciada pela palavra literária de Evaristo constituindo uma constante na vida de muitas mulheres, principalmente, para as menos abastardas. Natalina tinha um namorado de infância, chamado Bilico com ele “brincava gostoso quase todas as noites [...] e, quando deu fé, o jogo prazeroso brincou de pique-esconde lá dentro de sua barriga” (EVARISTO, 2018, p. 45). Após Natalina engravidar do namorado Bilico, decidiu que não queria mais o filho e que daria um jeito naquela situação usando os chás que via sua mãe beber, pois sabia da serventia de cada um deles:

mãe desesperada perguntou se ela queria o filho se Bilico queria também. Ela não sabia responder por ele. Sabia, porém, que ela, Natalina, não queria. Que a mãe a perdoasse, não batesse nela, não contasse nada para o pai. Que fizesse segredo até para o Bilico. Ela estava com ódio e vergonha. Bilico nunca mais brincaria com ela. Ele não ia querer uma menina que estivesse esperando um filho. Que a mãe ficasse calada. Ela ia dar um jeito naquilo. Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe

beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas:

— Ei, fulana, o troço desceu! — E soltava uma gargalhada aliviada de quem conhecia o valor da vida e o valor da morte.

Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo. (EVARISTO, 2018, p. 45).

A prática de tomar chás abortivos é uma constante entre as amigas e a mãe de Natalina, uma realidade frequente no contexto de vivência e de formação da personagem. Diante do conhecimento de que poderia haver uma intervenção da gravidez, Natalina “preparou os chás e tomou durante vários dias. Ela ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Ia fazer catorze anos” (EVARISTO, 2018, p. 46). Natalina não queria a criança, tudo aquilo a assustava profundamente, afinal, era apenas uma criança que estava a gerar outra. Todavia, o chá não funcionou e com medo de ir até Sá Praxedes – velha parteira da região – Natalina resolve fugir: “Sá Praxedes, não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos. Mulheres barrigudas entram no barraco de Sá Praxedes, algumas, quando saíam, traziam nos braços as suas crianças, outras vinham de barriga, de braços e mãos vazias” (EVARISTO, 2018, p. 46-47). Com medo de sua criança ser devorada, Natalina parte e após dar à luz entrega a criança para a enfermeira do hospital que se dispôs a adotá-la.

A segunda gravidez não é também por Natalina desejada ou esperada, mas, sim, pelo pai, chamado Tonho, seu namorado na época, que muito se alegra com a notícia de que seria pai. Os chás ainda continuam sendo um refúgio para a personagem. Nesse ponto, cabe destacar que a responsabilidade pela gravidez parece recair sempre na figura feminina, nesse caso, em Natalina, que se culpa, se desculpa e fica constantemente preocupada. É o retrato do patriarcalismo na sociedade, que coloca a mulher sempre como responsável pela maternidade e pela criação dos filhos. Abaixo a cena:

Natalina passou novamente pelo momento de vergonha. Não ia contar para Tonho, mas o rapaz desconfiou. Havia noite que se assentavam no banco da praça e nem conversavam, ela só cochilava. Uma vez vomitou ao sentir cheiro de pipoca. Depois, um dia, no quarto da obra onde ele morava, quando Natalina se pôs nua, o rapaz perguntou docemente sobre aquela barriguinha que estava crescendo. Ela, envergonhada, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que ela havia tomado uns chás. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes... (EVARISTO, 2018, p. 48)

Diante da revelação da gravidez, Tonho muito se alegra com a notícia e a possibilidade de ter um filho: “Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formariam uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma” (EVARISTO, 2018, p. 48). Porém, diferentemente do que Tonho achava, Natalina não queria constituir uma família, um lar, assumir o papel de mãe e esposa. Apesar das adversidades, ela queria a liberdade de ser quem era, ou seja, mesmo imersa em uma estrutura de dominação patriarcal e falocêntrica, Natalina busca, mesmo que timidamente, construir a sua autonomia: “Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho” (EVARISTO, 2018, p. 48). Desse modo, Tonho vai embora levando consigo o seu filho.

A terceira gravidez de Natalina ocorre por pedido dos seus patrões que desejavam um filho, mas não conseguiam. A patroa, desesperada para realizar o sonho da maternidade, pediu que Natalina deitasse com o marido, para assim, de alguma forma, ter um filho seu. Por gostar de trabalhar na casa, Natalina aceitou e assim o fez:

Não entendeu por que aquela mulher se desesperava e se envergonhava tanto por não ter um filho. Tudo certo. Deitaria com o patrão, sem paga alguma, tantas vezes fosse preciso. Deitaria com ele até a outra se engravidar, até a outra encontrar no fundo de um útero, que não o seu, algum bebê perdido no limiar de um tempo que só a velha Praxedes conhecia. A patroa chorava, mas parecia um pouco mais aliviada. Natalina levantou rápido e foi ao banheiro, na boca uma saliva grossa. Eram os primeiros enjoos que já começavam. (EVARISTO, 2018, p. 49)

Natalina assume a posição de barriga de aluguel, uma simples procriadora que, movida pelo gosto de trabalhar naquela casa e pela compaixão para com a patroa que se entristecia constantemente por não conseguir engravidar, submete-se aos carinhos do patrão, engravidando novamente e doando o filho para eles: “A patroa ficava o tempo todo com ela. Contratou outra empregada. Levava Natalina ao médico, cuidava de sua alimentação e de distraí-la também. Natalina enjoava, enjoava. Vomitava sempre. A barriga crescia devagar, lenta e preguiçosa” (EVARISTO, 2018, p. 50). A criança nasceu fraca, mas sobreviveu, fazendo com que os patrões esquecessem de Natalina.

A quarta gravidez de Natalina não foi fruto de um relacionamento, de um descuido ou a pedido dos patrões, mas sim, resultado de uma violência: “Desta vez ela não devia nada a ninguém. Se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu, e tudo tinha sido feito com uma moeda bem valiosa” (EVARISTO, 2018, p. 51). A cena da violência sofrida por Natalina é impactante, as palavras de Evaristo

são como punhais que dilaceram o leitor, Natalina fora sequestrada, amordaçada e colocada em um carro, com medo e desespero nada sabia do seu destino:

O homem desceu do carro puxou-a violentamente e jogou-a no chão; depois desamarrou suas mãos e ordenou que lhe fizesse carinho. Natalina, entre o ódio e o pavor, obedecia a tudo. Na hora, quase na hora do gozo, o homem arrancou a venda dos olhos dela. Ela tremia, seu corpo, sua cabeça estavam como se fossem arrebentar de dor. A noite escura não permitia que divisasse o rosto do homem. Ele gozou feito cavalo enfurecido em cima dela. Depois tombou sonolento ao lado. Foi quando, ao consertar o corpo para se afastar dele, ela esbarrou em algo no chão. Presentiu que era a arma dele. O movimento foi rápido. O tiro foi certo e tão próximo que Natalina pensou estar se matando também. Fugiu. Guardou tudo só pra ela. (EVARISTO, 2018, p. 52).

Dessa violência sofrida ficou um fruto improvável, um filho que Natalina amou e não quis se livrar: “Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela” (EVARISTO, 2018, p. 52). Aquela criança era apenas dela, de mais ninguém, a curandeira não iria pegá-la jamais, “Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte” (EVARISTO, 2018, p. 53).

4 Luamanda: entre gozo e dor

O conto Luamanda apresenta uma personagem feminina negra, com seus 50 anos de idade, porém com aparência muito jovem e que contém em si um mistério que exala interesse aos demais. Em relação ao amor, ela contém uma liberdade acentuada e um desejo que se expande diante dos seus relacionamentos. É uma mulher ativa sexualmente que coloca o corpo como fonte de prazer e vive a paixão fortemente como bem deseja. Abaixo a descrição inicial feita pelo narrador que temos da personagem:

Luamanda consertou o vestido no corpo observando por alguns instantes o colo e o pescoço. Não, a sua pele não denunciava as quase cinco décadas que já havia vivido. As marcas no rosto, poucas, mesmo quando observadas de perto mentiam descaradamente sobre a sua idade. Nunca ninguém havia lhe dado mais de quatro décadas de vida. Um dia o lance mais alto que ela orgulhosamente aceitara fora de 35 anos. Sorriu ao ouvir a oferta. É, estava inteirinha, apesar de tantos trambolhões e acidentes de percurso em sua vida-estrada. (EVARISTO, 2018, p. 63)

Como podemos perceber no trecho acima, Luamanda é dotada de grande beleza, todos lhe atribuem uma idade bem inferior à que possui. A sua personalidade é descrita como diversificada: “Lua, Luamanda, companheira, mulher. Havia dias em que era tomada de uma nostalgia intensa. Era a lua a

mostrar-se redonda no céu, Luamanda na terra se desminlinguia todinha” (EVARISTO, 2018, p.61-62). Consiste em uma personagem que conhece o seu corpo, seus traços e seu poder sedutor. Uma mulher feita para amar e ser amada. Conceição Evaristo através do seu projeto literário desloca a mulher de uma posição unicamente subalterna e a coloca também como um sujeito resistente que vive a sua sexualidade apesar do contexto de opressão no qual está inserida. No fragmento a seguir, podemos observar a ânsia pela vida que Luamanda apresenta:

Levava a mão ao peito e sentia a pulsação da vida desenfreada, louca. Taquicardia. Tardio seria, ou mesmo haveria um tempo em que as necessidades do amor seriam todas saciadas? Ela iniciara cedo na busca, menina, muito menina ainda. Lembrava-se da primeira paixão. Sentimento esquivo, onde se misturavam revistas em quadrinhos, giz colorido, partilha de pão com salame e um epílogo cruel dramatizado pela surra que levava da mãe. O amor dói? Na época pensou que a dor de amor era tanta, porque tinha onze anos e um corpo-coração pequeno. E desejou crescer. Entre um pelo e outro que nasciam em suas axilas e sobre o seu púbis ensaiou e experimentou sorrisos, acenos distantes, piscar de olhos, troca de desenhos, cartas mal-escritas borradas com os dedos trêmulos de amores platônicos. O amor é terra morta?. (EVARISTO, 2018, p. 64)

Aos treze anos de idade Luamanda em um terreno baldio fazia de um menino um homem, iniciando-o nas práticas sexuais, como podemos destacar no enxerto acima essa personagem teve seu primeiro contato com o amor e com a dor muito cedo, quando ainda era menina. Na adolescência, onde o corpo tomava forma de mulher, decidiu desabrochar para outras vivências e a partir de então, deitou-se com vários homens, de muitas idades e de muitas personalidades. Assim sendo, com o jovem rapaz, temos a seguinte descrição do narrador: “Luamanda chorando de prazer. O gozo-dor entre as suas pernas lacrimava no falo intumescido do macho menino, em sua vez primeira no corpo de uma mulher. O amor é terremoto?” (EVARISTO, 2018, p. 64). A escritora Conceição Evaristo faz uso do erotismo permeado pela poesia para descrever os prazeres de Luamanda. Veja, Luamanda é colocada como uma personagem-mulher que usufrui do seu corpo até os últimos limites. Consiste em um desnudamento feito por Evaristo para demonstrar de modo não vulgar ou patriarcal a sexualidade da mulher negra.

Luamanda experimentou um amor diferente, que veio fazer com ela coisas ainda não conhecidas: “Uma sensação estranha, algo como um jorro-d’água ou um tapa inesperado caiu sobre o rosto de Luamanda, ao avistá-lo pela primeira vez” (EVARISTO, 2018, p. 64-65). Entregou-se também aos amores de uma mulher, em um corpo semelhante ao seu: “O amor se guarda só na ponta de um falo, ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra?” (EVARISTO, 2018, p. 65). É interessante destacar que toda a narrativa é permeada por essas perguntas questionadoras, que apresentam ao leitor uma perspectiva reflexiva e filosófica das vivências amorosas

da personagem, oferecendo a oportunidade para pensarmos como se constitui o amor para uma mulher que escolheu não se enquadrar nos moldes da sociedade, mas viver o seu desejo livremente.

Nesse sentido, Luamanda viveu uma paixão com um outro jovem e com um velho. Porém, essa personagem feminina não é marcada apenas pelas suas aventuras amorosas, mas, também, pelas dores que sofreu, pela violência e pelo dilaceramento da alma e do corpo como podemos notar o fragmento que expomos abaixo:

A vagina ensanguentada, perfurada, violada por um fino espeto, arma covarde de um desesperado homem, que não soubera entender a solidão da hora da partida. E, durante meses, o sangue menstrual de Luamanda, sangue de mulher que nasce naturalmente de seu útero-alma vinha misturar-se ao sangue e pus, dádivas dolorosas que ela ganhara de um estranho fim amoroso. E pior do que a dor foi a dormência de que foi atacada, em sua parte tão viva, durante meses a fio. Logo ali onde a vida se entranha e desentranha. Ali onde Luamanda havia parido concretas e vitalícias lembranças de si e de outro homem que ela amara tanto, nas doces visagens de seus filhos. Foi um tempo em que precisou exercitar a paciência com o seu próprio corpo. Trancada em si, ou melhor, aberta para si mesma, com as mãos espalmadas e leves imaginava lenitivos carinhos. Chorando alisava, bulia, contornava uma cicatriz que ficara desenhada em um ponto da pele, onde os pelos se rarearam para sempre. Era um ponto único, minúsculo, um impertinente calombo. Ali, então alisava a dor e seus contornos. Era preciso convencer-se na sua floresta espessa e negra de que o prazer era uma via retornável, de que o gozo ainda era possível. (EVARISTO, 2018, p. 67)

Luamanda fora agredida por um dos seus casos amorosos, a cena acima é angustiante, crua e perversa. O seu corpo, templo do prazer fora invadido com violência, quebrado. A personagem aparenta uma grande tristeza com a situação por não poder sentir prazer, mas sabia que esse caminho podia ser retomado. Em casa, com os cinco filhos, era mulher, mãe e também avó. Luamanda não sentia vergonha do seu desejo sexual acentuado, de usufruir da sua autonomia, do seu corpo belo. O amor estava a sua espera e ela também o aguardava.

5 Considerações Finais

Como discutido, a literatura afro-brasileira coloca em evidência vozes questionadoras do racismo, do patriarcalismo e da hegemonia que tenta subalternizar o sujeito negro, principalmente a mulher negra. A escritora Maria Conceição Evaristo é uma voz insurgente, muito importante no painel das literaturas afro-brasileiras de escritura feminina, que através da sua palavra literária discute as opressões de gênero e raça. A marginalização da mulher negra faz parte de todo um constructo social e histórico que vem desde o período da escravização perpetuando práticas racistas e misóginas na sociedade.

No conto “Quantos filhos Natalina teve?” encontramos uma personagem feminina em um contexto de silenciamento, porém, apesar desses aspectos e também da pobreza na qual percebemos que Natalina está inserida, essa personagem busca sempre construir a sua autonomia e a sua independência, não deixando, portanto, ser levada pelas circunstâncias em que se encontra. Ela tenta construir pequenos movimentos de independência em um contexto de opressão, mesmo que não consiga romper com esse cenário de marginalização totalmente.

No conto “Luamanda”, nos deparamos com uma mulher movida pelo amor, mas também, pela dor. Percebemos que essa personagem ficcional se entrega às suas paixões em totalidade, contudo, por um dos seus amantes é violentada. Nesse sentido, assim como Natalina, Luamanda tenta buscar o seu espaço de liberdade, exercendo seu direito de escolha. Desse modo, com essa investigação literária trazemos à relevo a representação da mulher negra e pobre, vulnerável à violência e à subordinação, mas que nas possibilidades oferecidas realiza movimentos de oposição diante da condição de subalternização, o que caracterizamos como atos de resistência e autonomia na engrenagem patriarcal e racista.

Referências

CAPRARA, Larissa Milanezi Fabríz. A trajetória de (sobre)vivência da personagem Natalina no conto Quantos filhos Natalina teve? Do livro Olhos d'água de Conceição Evaristo. *REVELL*. Minas Gerais, v. 1, n. 24, p. 220-238, 2020.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. Terceira Margem. Rio de Janeiro, n. 12, v. 2, p. 113-138, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

HOOKS, bell. *Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2014.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Diáspora e identidade na obra *Reino Transcendente* de Yaa Gyasi

Paula de Sousa Costa¹

Josilene Pinheiro-Mariz²

RESUMO

Este trabalho se enquadra nos estudos de autoria feminina, pois, busca investigar a respeito da representação da mulher na obra *Reino Transcendente* (2021) de Yaa Gyasi. A narrativa contextualiza a difícil realidade de uma família de imigrantes negros nos Estados Unidos que vivem o preconceito diariamente. A autora narra a história de Gifty, uma jovem que busca encontrar seu lugar na América, pois, enquanto cresce vê sua família se desfazer, o pai volta para Gana, o irmão morre de overdose e a mãe adoece de depressão. Neste contexto, podemos discutir e refletir sobre a subalternização da mulher negra, bem como, os aspectos e conflitos da colonialidade presente. Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar a representação da mulher negra inserida no contexto social diaspórico, onde se revelam situações de opressão e violência. Nossas discussões serão realizadas à luz do pensamento decolonial, de acordo com Hall (2003), Maldonado-Torres (2018), Santos (2009) entre outros. Este trabalho, trata-se de um estudo de cunho qualitativo e descritivo quanto aos objetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria feminina; Decolonial; Diáspora; Gênero/raça.

1 Introdução

A diáspora é um tema recorrente na literatura africana. Este fato ocorre devido ao arcabouço histórico da escravidão que deu início ao deslocamento dos povos de várias nações africanas. A origem desse termo está na Bíblia, no velho testamento, usado para se referir a migração dos judeus pelo mundo. As causas desta dispersão são relatadas no livro sagrado em vários momentos da história dessa nação, como por exemplo, desde as lutas por territórios, as secas que assolaram o povo, as guerras que o fizeram buscar refúgio em outro país etc.

A partir disso, a palavra diáspora começou a ser usada para designar um fluxo migratório de povos que deixam sua pátria e buscam abrigo ou um recomeço de vida. Recentemente, podemos lembrar-nos da crise que gerou no mundo o grande fluxo de refugiados que formavam filas de esperas para entrar em vários países da Europa, além de guetos e alojamentos improvisados. Muitos morreram tentando chegar nesse lugar almejado ou depois de ingressos devido às condições sub-humanas submetidos. Estas notícias nos jornais chocaram o mundo, contudo, nos mostraram que este fluxo transitório ainda é uma questão recorrente na nossa contemporaneidade.

¹ Universidade Federal de Campina Grande

² Orientadora: Universidade Federal de Campina Grande

Nesta perspectiva, o romance *Reino transcendente* (2021) da escritora Yaa Gyasi retrata a história de uma família ganesa que vivencia a experiência diaspórica nos Estados Unidos. A escritora nos faz imergir em um contexto onde as identidades são questionadas e afirmadas de acordo com o confronto com o outro. Na diáspora acontece esse confronto entre culturas, contudo, muitas vezes, vai além de um estranhamento, surgindo à intolerância, como por exemplo, o racismo e discriminação.

Assim, a obra apresenta aspectos que trazem esse contexto em que o negro é segregado e marginalizado na experiência do deslocamento. Vale ressaltar que a figura feminina sofre duas vezes, pela cor da pele e por ser mulher. A partir disso, este trabalho tem como objetivo analisar como a figura feminina é representada na obra *Reino Transcendente* (2021), e, o sentimento de pertencimento diante do contexto diaspórico.

Aqui, portanto, discutiremos a respeito da literatura de autoria feminina, uma vez que trazemos um romance de uma escritora africana que se configura como uma voz importante no âmbito literário contemporâneo. Entendemos ainda que a literatura tem esse viés de elevar saberes e romper com paradigmas que singularizam nações e povos colonizados.

Yaa Gyasi nasceu em 1989 em Mampong uma cidade pequena da região de Ashanti. Em 1991, sua família muda-se para os Estados Unidos. Desde sua infância foi tímida e uma leitora ávida, aos dezessete anos leu *Song of Salomon* de Toni Morrison e decidiu tornar-se uma escritora. Ela estudou inglês na universidade de *Stanford* e recebeu seu título de mestre pelo *Iowa Writers' Workshop*. Em 2012, ela retorna a seu país pela primeira vez, essa viagem inspira-a a escrever seu primeiro romance, *O caminho de casa* (2017). *Reino Transcendente* (2021) publicado recentemente no Brasil é seu segundo romance, a autora conta que a ideia veio a partir de visitas que fez ao trabalho de uma amiga pesquisadora em uma universidade.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar essa relação entre colonização, escravidão e diáspora do povo africano, pois, ela trouxe consequências como a construção de uma imagem negativa e preconceituosa a respeito do negro (a) que prejudica a convivência social e também aspectos dentro da esfera que envolve o 'ser individual' dos que fazem parte deste grupo minoritário. Dessa forma, quando o texto literário evoca esses temas para o leitor ele também possibilita uma reflexão através do contato com a história desse povo pluralizando o conhecimento e rompendo paradigmas.

2 Diáspora, Identidade e Interculturalidade

O movimento diaspórico, ainda recorrente nos dias atuais, mostra-se um elemento importante na formação de identidades e culturas hibridizadas. O deslocamento dos povos acarreta o confronto com culturas diferentes que de alguma forma encontram-se e transformam-se. Este trânsito também

promove a interculturalidade em meio a um panorama atual, pluricultural e globalizado. Dessa forma, intentamos compreender como esse sentimento de pertencimento ou não a uma nova cultura, apresentado no texto literário, ocorre e influencia uma construção de identidade híbrida configurada na imersão intercultural.

O povo africano se espalhou por todo globo, isto implica que a cultura africana também acaba influenciando a construção das identidades e culturas ao redor do mundo. Constatamos isso, quando observamos as reverberações dessa influência africana na formação de muitas nações, incluindo a nossa nação brasileira. Dessa forma, Hall (2003) define a cultura e identidades, como uma produção que está em constante movimento: “Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.” (HALL, 2003, p. 43).

Hall (2003) apresenta essa noção de uma cultura e identidade híbrida considerando sua característica fluída e volátil capaz de se transformar e moldar conforme as experiências. O romance *Reino Transcendente* (2021) apresenta os confrontos enfrentados no contexto diaspórico, causados pelas distinções culturais, e, como elas influenciam a formação das identidades, uma vez que “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (WOODWARD, 2007, p. 21).

Partindo desse pressuposto, entendemos que o ser ‘em diáspora’ tem como referência sua pátria, pois, este sentimento de pertencimento primeiro parte daquilo que constituiu a sua história, como base e alicerce de sua identidade: “Os africanos da diáspora procediam de um amplo leque de culturas, línguas e religiosidades diferenciadas que podiam, assim como seus descendentes, olhar para trás e ver um ponto geográfico originário comum e imaginar um *paraíso perdido*.” (SANTOS, 2021, p. 184)

Santos (2021) traz essa ideia de ‘paraíso perdido’ onde aquele que se afastou de sua terra natal, constrói idealizações saudosas de um lugar que parece ideal. Assim, ao deparar-se com suas raízes traça um caminho para o autoconhecimento e ressignificação identitária. Esse sentimento de pertencimento, todavia, acontece também com o estranhamento ao deparar-se com o outro, a partir deste confronto as identidades também emergem. Assim, a imersão em uma nova realidade aos poucos possibilita uma transformação de identidades plurais como salienta Hall (2003) e Woodward (2007).

Neste pensamento, entendemos que o contexto diaspórico possibilita conflitos por conta dessa intolerância com o outro, como por exemplo, o preconceito racial. A obra estudada apresenta essa difícil realidade para as pessoas negras nos Estados Unidos. A população negra neste país enumera-se em cerca de 14% segundo o site *Pew Research Center* (2021), faz parte de um grupo minoritário que vive uma realidade de opressão e limitações.

Almeida (2018, p. 24) discorre que “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.” Partindo dessa ideia, a autora desenvolve em seus enredos vários exemplos dessas desigualdades, onde cada obra possui contextos diferentes que nos permitem observar como se estabelecem essas relações conflituosas, nas quais o negro é segregado e impedido de viver em condições de igualdade com os brancos.

No ano passado, o mundo assistiu aos protestos e denúncias sobre a violência e mortes de negros (as) depois do vídeo do policial agredindo e matando George Floyd na América do Norte. Isto demonstra as marcas de uma sociedade que ainda não conseguiu se libertar da violência colonial. Nesta perspectiva, abordamos as ideias do Pensamento decolonial, segundo Maldonado-Torres (2018), o qual discorre que este segmento crítico reflete sobre o imperialismo europeu que marginaliza os saberes, o ser e o poder que não fazem parte de sua perspectiva abstrata universal. Assim, os povos de outras nações e culturas tiveram seus conhecimentos rotulados de primitivos, necessitando se apropriar do padrão eurocentrista para se tornar civilizado. Todavia, o pensamento decolonial busca questionar e romper com este paradigma ao intentar trazer o conhecimento contextualizado geopoliticamente.

Os embustes do colonialismo não se limitam apenas a faceta do conhecimento abstrato, estes são determinados como a raiz do preconceito e racismo de povos que tiveram sua história marginalizada. Assim, o pensamento decolonial tem como objetivo refletir sobre essa condição de colonizado e vivência na colonialidade. Para que a partir dessa identificação e processo de conhecimento dos entraves coloniais, ainda persistentes, poderemos alcançar a descolonização.

Neste ponto de vista, é possível pensar a diáspora africana a partir do lugar epistêmico. Assim, podemos posicionar geopoliticamente Yaa Gyasi como autora ganesa que escreve a partir do seu lugar de experiência – a saber, Estados Unidos-, realizando diálogos nos romances que nos permitem discutir sobre esses povos que vivem o deslocamento. Para isso, é necessário analisar como as personagens lidam com as dificuldades encontradas pelo estranhamento de viver 'no lugar/nação do outro', mediante conflitos gerados pela colonialidade:

A noção afrodiáspora de mundo é pensada aqui tanto como a tematização dos fluxos, viagens e comunicações quanto como o registro da experiência vivida do negro no mundo afrodiaspórico e as suas respostas ao racismo e à colonialidade do poder, do ser e do saber. Esse mundo afrodiaspórico, portanto, emerge quando alguns autores e autoras dialogam com pensadores que constroem o transnacionalismo negro e quando teorizam e registram suas experiências vividas a partir do lugar político epistêmico em que vivem e observam o mundo. (MALDONADO-TORRES, BERNADINO-COSTA E GROSFOGUEL, 2018, p. 27)

Partindo desse pressuposto, compreendemos que essa ideia de colonialidade persistente em nossos dias, nos remete a necessidade de discutir como a figura feminina é construída em meio ao contexto diaspórico, bem como, este devir é representado na literatura. De acordo com Santos (2009, p.31), a crítica decolonial vem realizar reflexões a partir dos discursos das minorias que sucumbiram à marginalidade, devido às forças desiguais da colonização, salientando que para o pensamento eurocêntrico universal se afirmar ele precisou negar o conhecimento e a cultura dos povos fora da sua linha geopolítica de padrões: “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.

Portanto, sinalizamos que a mulher negra faz parte dessas minorias que vivem à margem da sociedade. Essa invisibilização silenciava a literatura feminina, uma vez que esta foi por muito tempo esquecida e tratada de forma indiferente pelo cânone literário. Desde então, têm surgido muitos estudos desenvolvidos no meio acadêmico a fim de questionar as práticas patriarcais.

Neste contexto, estes estudos objetivam discutir a condição da mulher subjugada e o seu lugar na sociedade, trazendo debates, também, sobre essa transformação feminina e as influências no campo literário: “Trata-se de tentar romper com os discursos sacralizados pela tradição, nos quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação.” (ZOLIN, 2009, p. 218)

Deste modo, torna-se relevante discutir sobre o texto literário de autoria feminina, bem como, investigar sobre as reverberações que tentam tornar a mulher um ser subalterno. Assim, escrever, para as mulheres torna-se um ato de resistência.

3 O devir da mulher negra em diáspora na obra *Reino Transcendente*

A obra *Reino Transcendente* (2021) de Yaa Gyasi narra a história de imigrantes ganeses que vivem a experiência diaspórica, o sentimento de deslocamento e o preconceito gerado pela herança cultural da escravidão. Ela retrata como a mulher negra resiste à opressão dentro de realidades repressoras e limitantes. A ideia de viver o sonho americano começa com a mãe de Gifty. Mama, como chama a protagonista, fica entusiasmada com o fato de um parente sempre mandar presentes e roupas dos Estados Unidos. Ela convence seu marido deixá-la ir primeiro e depois conseguir o dinheiro da passagem para ele.

Assim, chegaram ao país dos sonhos, os três: Mama, Nana e seu pai - o Cara do Chin Chin. No romance estes três personagens são chamados pelos apelidos que Gifty usa para se referir a cada um. O fato de não aparecer o nome deles revela uma escrita narrada pelo fluxo psicológico da personagem. O apelido Mamba-negra é de sua mãe. É uma cobra negra que vive no deserto do Saara. Essa

comparação demonstra a difícil relação entre as duas do começo ao fim do romance, elas viviam em conflito ou em silêncio. Buzz era Nana, seu irmão mais velho, era detentor da sua admiração e carinho.

O Cara do chin chin³ é seu pai, seu apelido 'Chin chin' se deu quando conheceu a sua mãe e ficava rodeando a banca de comida da sua sogra, sempre pedindo esse lanche crocante e frito, feito a base de farinha, açúcar, leite e manteiga. Todos começaram a chamá-lo de Chin chin, como era chamada essa iguaria pelos nigerianos. Com o passar do tempo demonstrando o seu afastamento do pai, ela passou a chamá-lo de O Cara do chin chin.

O romance apresenta um binarismo entre religião e ciência, ao passo que Gifty começa contando sobre sua infância na igreja, passando pela sua adolescência até a vida adulta quando se torna uma cientista neurocirurgiã. Escrito em primeira pessoa e apresenta ao leitor a sua mãe e a doença que sofria. Nisso o enredo segue e retorna ao passado da família, mesclando os fatos e acontecimentos do passado e presente. Gifty conta a sua história e de seus familiares, aborda a problemática relação com a mãe, o amor e o luto pelo irmão e o sentimento de desprezo e abandono do pai.

Esses contrapontos na verdade refletem os conflitos ideológicos e de crenças que a personagem principal vive. A personagem apresenta suas cartas e diálogos com Deus durante a infância, o período em que mais demonstrava a sua fé em Deus, depois da adolescência percebemos a ausência desses bilhetes e desabafos. Gifty supria sua necessidade de afeto vivendo esse relacionamento com Deus, ao passo que sentia-se distante da mãe e o pai vai embora, a menina falava com Deus.

Dessa forma, encontramos uma família que vive em diáspora, enfrentando as dificuldades de lidar com o preconceito diariamente. Embora o sonho da mãe fosse conseguir mudar de vida, a família cada dia mais se desfazia. O pai não consegue lidar com os olhares, insultos, não poder entrar pela porta da frente dos lugares, ter a sua honestidade constantemente posta em dúvida. No trecho a seguir, observaremos como ele reflete sobre sua vida na América em comparação com Gana:

Na minha terra, os vizinhos cumprimentam a gente em vez de virar a cara para o outro lado como se não te conhecessem. Na minha terra, come-se o alimento recém-colhido. O milho duro da espiga, não mole como o espírito dessa gente. Na minha terra, não existe palavra meio irmão, meia irmã, tio ou tia. Só existe irmã, irmão, mãe, pai. Nós não nos dividimos. Na minha terra, as pessoas podem não ter dinheiro, mas tem felicidade em abundância. Ninguém aqui nos Estados Unidos é feliz. (GYASI, 2021, p.82)

Percebemos que o pai falava dos EUA de maneira desiludida e decadente, em contrapartida ele lembra de Gana como o lugar feliz e adequado para ele viver. Este pensamento do pai corrobora com a ideia de Santos (2021) sobre ter sua terra natal como referência e como um 'paraíso perdido', diante da

³ Na obra original em inglês Chin Chin man

realidade do racismo. A seu ver, nenhum dinheiro ou estilo americano de viver, valia o preço que ele pagava diariamente. Ele sentia-se agredido, ferido. Em Gana era um homem conhecido e admirado, na nova pátria não passava de um 'crioulo'. Todavia, a visão de sua mulher e filhos era bem distinta, embora enfrentassem os mesmos preconceitos, eles resistiam e tinham esperança.

Para Nana e para mim, era difícil ver os Estados Unidos como nosso pai via. Nana não se lembrava de Gana, e eu nunca tinha ido lá. *Southeast Huntsville*, na região norte do Alabama, era tudo o que conhecíamos, a localização física de nossa vida consciente inteira. Havia lugares no mundo onde os vizinhos nos cumprimentariam em vez de olhar para o outro lado? Lugares onde meus colegas de turma não zombariam do meu nome, não me chamariam de carvão, macaca, alguma coisa pior? Eu não conseguia imaginar, porque, se imaginasse, se visualizasse esse outro mundo, eu teria tido vontade de ir para lá. (GYASI, 2021, p.83)

A sua fala demonstra sua perspectiva a partir do seu lugar epistêmico, pois, toda a experiência que tiveram esteve relacionada ao preconceito, na vizinhança, ruas e escola. Isso de alguma forma se naturalizava no cotidiano. Havia revolta e medo, mas não o desejo de sair, porque não tiveram como o pai 'a outra experiência'. Como ele não conseguia convencer a mulher e os filhos a voltar para Gana, ele cria a desculpa de visitar o irmão na sua terra natal e nunca mais retorna. Sua ida é o ponta pé inicial para desestrutura e problemas que se segue na família.

Dentro deste contexto está a protagonista. A autora dá um nome bem sugestivo a ela na narrativa: Gifty. É um nome de origem africana usado em muitas nações como Gana e Etiópia. Possui alguns significados, entre eles destacamos 'rainha'. Um nome que nos remete caracterizar a personagem que possui características de uma mulher-sujeito. Segundo Zolin (2009) esta categoria é usada para designar a figura feminina na literatura que se opõe aos padrões patriarcais, e luta para se estabelecer seu lugar no mundo, sendo a protagonista da sua história.

Durante a infância, Gifty sentia-se deslocada, em casa porque percebia que o pai e a mãe preferiam o irmão. Na escola, era filha de imigrantes, negra e sem recursos. Na passagem, a seguir, observaremos o preconceito racial no tratamento recebido pela professora e colegas. Além disso, reflete sobre esse sentimento de não pertencimento, corroborando com Woodward (2007) tem sua identidade confrontada. Contudo, coloca-se como alguém que tem consciência do preconceito quando cogita que a professora escolheu seu lugar no final da sala, sentando próximo de alguém que também é preterido pela turma.

_Na verdade, eu sou uma princesa - eu disse a Geoffrey, um aluno na minha turma do jardim de infância que estava sempre com o nariz escorrendo. Geoffrey e eu nos sentávamos a uma mesa, sozinhos, bem nos fundos da sala de aula. Sempre desconfiei de que minha professora me pusera ali como uma espécie de castigo, como

se tivesse designado aquele lugar para eu ser obrigada a olhar para lesma de ranho no centro do lábio superior de Geoffrey e sentir meu não pertencimento com ainda maior intensidade. Eu me ressentia com tudo isso me esforçava ao máximo para torturar Geoffrey.

_Não é não-disse Geoffrey. -Uma negra não pode ser princesa. (GYASI, 2021, p.32-34)

Evocamos as palavras de Almeida (2007) quando discorre que a noção de raça ainda é usada como pretexto para realizar injustiças. Não ter o direito de escolher com quem e onde sentar, leva-nos a ampliar essa noção para além da escola, pois essa negação do direito de escolha e oportunidades para a mulher negra e imigrante se estende a outros ramos como o mercado de trabalho e política. Além de não se sentir acolhida, sua autoestima também é ferida quando sente a desumanização por parte do colega e da professora que agem de acordo com a perspectiva do colonizador.

Na sua infância, portanto, ela buscava forças e maneiras para enfrentar aquela escola diariamente. Mas, sua mãe estava ocupada demais trabalhando, seu pai já havia abandonado. A mãe não dialogava, sequer respondia as suas curiosidades sobre Gana, sua origem: “Fui para casa e perguntei a minha mãe se isso era verdade, ela me mandou calar a boca e parar de importuná-la com perguntas. Era o que ela dizia a qualquer hora em que lhe pedisse para contar histórias.” (GYASI, 2021, p. 33)

Contudo, percebemos que durante o enredo a autora vai construindo a personagem de forma que ela vai se tornando uma mulher determinada. Ela encontra uma motivação na ciência, estudando o comportamento cerebral com o objetivo de descobrir a cura para ajudar as pessoas com problemas de vícios como o irmão tinha. Ela vai se tornando uma mulher que assume a direção da sua vida e luta mesmo diante da perda do irmão e doença da mãe.

Sua mãe passa anos lutando contra a depressão, desde seus onze anos cuida da mãe sozinha. Mas, quando passa para estudar na universidade ela decide se mudar: “Eu tinha vindo para Califórnia porque queria me perder, me encontrar.” (GYASI, 2021, p.13) Ela enxergou nessa oportunidade a possibilidade de se afastar dos seus problemas, das suas dores e da doença da mãe. Mas, também demonstra o desejo de buscar no afastamento do seu local a possibilidade de se conhecer.

Na passagem, a seguir, observamos a personagem na vida adulta, madura, alcançando reconhecimento profissional. A protagonista demonstra ter uma visão crítica sobre o que acontece na política e academia: “Eu não queria ser considerada uma mulher na ciência, uma mulher preta na ciência. Queria ser considerada uma cientista, ponto final. E me deixava atônita que Katherine, cujo trabalho saía nas melhores publicações científicas, ficasse satisfeita em chamar a atenção para o fato de ser mulher.” (GYASI, 2021, p.98)

Temos, portanto, uma narradora consciente do racismo, do sexismo, que se posiciona como mulher, feminista e negra. Capaz de problematizar questões de gênero e da colonialidade. Gifty é uma

personagem que vai crescendo aos poucos na narrativa, em busca do auto conhecimento. Opõe-se ao olhar que outro tem sobre ela, construindo uma identidade nova, como discorre Hall (2003) volátil e que flui. Esta, por sua vez, dialoga com a cultura a que está inserida e também com a cultura da suas raízes africanas.

4 Considerações

Contrariando a ideia de um conhecimento universal abstrato, a obra de Gyasi apresenta uma pluralidade cultural e epistêmica, rompendo com os paradigmas que acinzentam a escrita feminina africana. Neste romance, ela constrói personagens que representam a visão do colonizador, como apresentado anteriormente, Geoffrey, seu colega de sala e a professora.

A personagem principal representa a mulher negra, feminista e intelectual que possui uma visão capaz de reconhecer os embustes da colonialidade. Desse modo, apresenta o viés decolonial, visto que a narrativa envolve a perspectiva da colonialidade presente na sociedade como reminiscências do imperialismo europeu.

Portanto, a autora reflete e expõe a visão colonizadora nas relações familiares e sociais. Contudo, ela também constrói com sensibilidade uma narrativa sobre uma família que se desfaz na diáspora. O deslocamento trouxe desafios para estes imigrantes que reagem de forma diferente. A sua mãe nunca assume o racismo e adoce; o pai não consegue conviver com o preconceito e volta para Gana; porém, Gifty reconhece os percalços da colonialidade, mas, assume uma postura de resistência e transcende alcançando sua afirmação e lugar no mundo.

5 Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GYASI, Yaa. **Transcedent Kingdom.** New York City: Knopf Publishing Group, 2020.

GYASI, Yaa. **Reino Transcendente.** Trad. Wáldea Barcellos. São Paulo: Rocco, 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INTERNATIONALES LITERATURFESTIVAL BERLIN (Berlin). **Yaa Gyasi**: [Ghana, US]. 2021. Disponível em: <https://www.literaturfestival.com/autoren-en/autoren-2017-en/yaa.gyasi.ldw-en>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NAMEMEANING. **Gift name meaning**. 2013. Disponível em: <https://www.thenamemeaning.com/about-us/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

OLIVEIRA, Jurema. “As marcas da ancestralidade na escrita de autores contemporâneos das literaturas africanas de língua portuguesa”. (2014) **Revista Signótica** 26 (1). Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/in-dex.php/sig/issue/view/1534/showToc>. Acesso em: 20/maio/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Epistemologias do Sul**. 2009. Organizadores: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses. Coimbra: Almedina.

SANTOS, José Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>. Acesso em: 15 de julho 2021.

TAMIR, Christine *et al.* **Facts About the U.S. Black Population**. 2021. Pew Research Center. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/social-trends/fact-sheet/facts-about-the-us-black-population/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de Autoria Feminina. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Org. Thomas Bonnici, Lúcia Osana Zolin. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.


I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 30 - PRÁTICAS
FORMATIVAS DE LICENCIANDOS(AS) DE
LETRAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO,
NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E NO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA** 

V JORNADA
Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

O poema "Lá nas Redes Sociais" do autor Bráulio Bessa no Ensino Remoto: um relato de experiência sobre o Programa de Iniciação à Docência-PIBID

Anderson Ramon Milanez da Silva¹

Marina Silva Nóbrega²

Renata Mendes Suassuna³

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fundado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015, tem como objetivo, introduzir jovens dos cursos de licenciatura para o primeiro contato com a escola. Para questão de contexto, o local onde o programa está instalado é o *campus* sede da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em Campina Grande-PB. Dentro desse cenário, os Pibidianos, alunos do curso de Letras-Português, ficaram responsáveis pelo segundo encontro do programa com as turmas de 1º ano em uma Escola Estadual na Cidade de Campina Grande, vale lembrar que o encontro ocorreu de modo remoto devido ao contexto pandêmico da Covid-19. O eixo temático do projeto é o das redes sociais, e dentro da aula, nós introduzimos o poema "Lá nas Redes Sociais" do poeta "Bráulio Bessa". Nesse relato objetivamos apresentar como se deu a recepção do poema e as discussões realizadas com essa abordagem sobre o universo digital, no qual alunos/leitores interagiram e produziram novos sentidos ao acrescentar informações de suas experiências e conhecimento próprio/ de mundo ao texto. Nossos teóricos base para a criação do presente trabalho foram Pinheiro (2012), Solé (1998) e Giroto e Souza (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Redes Sociais; Relato de experiência.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fundado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015, tem como um de seus objetivos, introduzir os graduandos de licenciatura para o primeiro contato com a escola. O local onde o nosso programa está instalado é o *campus* sede da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em Campina Grande-PB. Dentro desse cenário, os Pibidianos, Anderson Ramon e Marina Nóbrega, alunos do curso de Letras - Português, ficaram responsáveis pelo segundo encontro do programa com as turmas de 1º ano em uma Escola Estadual na Cidade de Campina Grande, localizada no

¹ Graduando em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande; Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (ramonanderson766@gmail.com).

² Graduanda em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande; Voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (marina.nobrega@estudante.ufcg.edu.br).

³ Licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba, atual Universidade Federal de Campina Grande; Especialista em Linguística pela Universidade Estadual da Paraíba; Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e na Prefeitura Municipal de Campina Grande; Professora Supervisora voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (renata2_suassuna@hotmail.com).

bairro do Catolé. O nosso projeto tem como coordenadora a professora doutora Márcia Tavares Silva, e como supervisora a professora especialista Renata Suassuna.

O PIBID-LETRAS PORTUGUÊS do campus sede da UFCG conta com o *Subprojeto: Ensino de língua portuguesa e formação do professor em contextos de multiletramentos* que tem como objetivo: Desenvolver, à luz dos estudos enunciativos e dos gêneros textuais/discursivos, práticas escolares com os processos multissemióticos de leitura, escrita, análise linguística e oralidade nas aulas de língua portuguesa com vistas a contribuir para a inserção do aluno do Curso de Licenciatura em Letras no processo de Iniciação à Docência do Ensino Básico, para que ele possa contribuir para o desenvolvimento da condição de sujeito social do aluno do Ensino Fundamental e Médio em suas ações com os usos orais e escritos da língua.

A partir deste subprojeto e com reuniões administrativas e discussões e estudos de textos, foi organizado o Projeto de Leitura para fins de abordagem da obra *100 mil seguidores* do autor Luís Dill, e também por meio dessas reuniões de preparação do projeto de leitura, se deu a escolha da temática trabalhada, que foi a das “Redes Sociais” tendo em vista que, nesse contexto pandêmico do Covid-19, muitos jovens/estudantes estão mais ligados nas redes sociais. Pela motivação do isolamento social, o uso de redes sociais acaba se tornando um escape da realidade.

Dentro do plano de leitura do romance *100 mil seguidores*, estava prevista a leitura do poema, “Lá nas Redes Sociais” do autor Bráulio Bessa, como uma leitura pré-textual, se tornando uma maneira de introduzir a temática “Redes Sociais” aos alunos, antes de adentrar na leitura do livro. Com isso foi criado o segundo encontro baseando-se na leitura e interpretação do poema. Analisando mais os aspectos temáticos que o poema tem a nos oferecer.

O grande desafio para nós, como estudantes de licenciatura nesse momento em específico, foi lidar com os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, que ocasionou consequentemente o ensino remoto, fazendo com que a participação efetiva dos estudantes nas aulas caísse de forma muito significativa. A presença dos alunos de acordo com a professora supervisora Renata Suassuna é de 42% tendo em consideração que as turmas foram geminadas, ou seja, todas as turmas do 1º ano do “A” ao “F” da escola estavam presentes nos encontros.

Mesmo com tantos desafios, nós conseguimos trazer as significações da literatura por meio dessa aula, mostrando que muitas vezes a leitura de textos literários se torna uma forma de reflexão sobre a realidade. Com esse pensamento, conseguimos trazer aos estudantes a beleza desse poema em questão levando em consideração os conhecimentos de mundo de todos os estudantes da turma, e fazendo com que o diálogo sobre o tema fluísse, superando todas as nossas expectativas.

2 Metodologia

O segundo encontro dos pibidianos Anderson Ramon e Marina Nóbrega com os alunos da escola estadual da cidade de Campina Grande, situada no bairro do Catolé, supervisionado pela professora Renata Suassuna, foi pensado como uma primeira abordagem da temática central - “*Redes Sociais*” - do projeto de leitura do livro *100 mil seguidores*. Assim, utilizando os instrumentos recorrentes em uma sala virtual, neste período excepcional da pandemia do Covid-19 que se estende a mais de um ano, foi elaborado o plano de aula deste encontro seguindo o instrumento norteador, roteiro de leitura. As aulas durante esse período pandêmico têm sido ministradas através do *Google Meet*, pela plataforma *Google Classroom*, o que proporciona uma melhor interação, uma vez que, acontecem de forma síncrona. Deste modo, foi desejado unir o modelo expositivo, uso de slides com a descrição dos momentos do encontro, exposição do material visual e textual que foram utilizados para guiarem as discussões com os estudantes e o modelo conversacional, com a realização de questões e sinalizações, buscando a participação dos estudantes e o movimento de *leitura compartilhada*.

O material expositivo foi feito a partir do *Canva*, site que disponibiliza *templates educacionais* para os docentes e discentes utilizarem, principalmente, no ambiente acadêmico e no escolar, por conseguinte, foi escolhido o *template, Arco-íris Artes Visuais Aula Educacional Apresentação*. Os slides foram organizados seguindo os momentos do plano de aula, inicialmente com a apresentação dos pibidianos mediadores deste momento de docência compartilhada; prosseguindo com o *compartilhamento* do vídeo do poema narrado do poeta Bráulio Bessa; seguindo para uma breve abordagem sobre o autor; em seguida a apresentação do poema *Lá nas redes sociais* por extenso para a leitura compartilhada; no momento seguinte, foi feito o levantamento de questões para nortear a discussão acerca do texto no formato de poema que abordou a temática central do nosso projeto de leitura dentro do PIBID; encerrando com a exibição do *post - você já parou de se comparar hoje?* retirado do perfil do *Instagram, @contente.vc*.

Desse modo, os materiais utilizados foram pautados na aproximação das estratégias de leitura, *pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura*, utilizadas como procedimentos para a realização do encontro que segundo a autora Solé (1998 *apud* COLL, 1987, p.89) “Um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.”, a fim de promover uma *oficina de leitura* baseada nas propostas de Giroto e Souza(2010), principalmente, a abordagem da *leitura compartilhada*. Portanto, nos pautamos no método qualitativo para abordar esta experiência que tem como resultado, o relato de experiência.

3 Fundamentação Teórica

As estratégias utilizadas para montagem do segundo encontro com os alunos, foram retiradas de Solé (1998), Pinheiro (2010, 2012, 2013) e Goldstein (1985). O poema escolhido tratava de uma leitura pré-textual, ou seja, tinha a função principal de introduzir aos alunos a temática central, que é a das redes sociais, com o objetivo maior voltado para a leitura do romance de Luís Dill.

Para que a leitura do romance fluísse, seria necessário ativar os conhecimentos prévios que os alunos viriam a ter em sua bagagem, e porventura poderiam estar adormecidos. No caso da temática central, a mesma estava presente no cotidiano dos alunos, principalmente neste período de isolamento social. A autora Solé (1998, p. 103) diz que “pode ser que o leitor não possua os conhecimentos prévios exigidos para poder abordar o texto.” portanto, pensando em todos os tipos de leitores, resolvemos então abordar o poema para resgatar e reforçar os conhecimentos prévios dos alunos. E através dessa decisão oferecer “uma explicação geral sobre o que será lido”. (Solé, 1998. p.105). Para a autora,

Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de iniciar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia. Por exemplo, caso se leia um texto relacionado aos eclipses solares, o professor pode aproveitar o fato de uma boa parte dos alunos terem assistido pela televisão ao eclipse ocorrido no México em julho de 1991. (SOLÉ, 1998. p.105)

É sabido que a leitura escolhida como atividade pré-textual se trata de um poema, e, portanto, não poderia ser tratado como um texto literário qualquer, visto que o gênero textual poético tem suas peculiaridades, devendo ser visto e abordado em situações de ensino-aprendizagem com cuidado. Desse modo, chegamos à conclusão que por se tratar de um poema curto, poderia ser lido em sala de aula. Dessa forma,

A leitura oral continua a ser um instrumento indispensável. Às vezes apenas ler e solicitar que cada aluno retome aspectos que chamaram sua atenção e livremente comentar. Outras vezes, ler mais detidamente, conversar sobre a possível experiência humana que está ali condensada. (PINHEIRO, 2010. p. 26).

Com essa passagem de Pinheiro (2010), recorremos a estratégias de leitura oral em sala de aula, e chegamos a Condemarín; Galdames; Medina (1997), que falam sobre o ato de leituras compartilhadas, fazendo com que fizéssemos o uso dessa estratégia. Assim, “A leitura em voz alta é uma prática necessária”, portanto, realizá-la se faz necessária para que o aluno possa ter mais

confiança em si e, com isso, possa desenvolver sua prática oral de leituras de poemas, conforme Condemarin; Galdames e Medina, (1997 p.89).

Em seu livro, *Versos, Sons e Ritmos*, Norma Goldstein (1985 p.105) diz que “a interpretação de um texto - quando feita por uma só pessoa - é necessariamente incompleta, isto é, aberta à complementação de novas e enriquecedoras leituras do texto”, pensando nisso, trouxemos a ideia de utilizar perguntas a fim de que nossa discussão fosse direcionada ao propósito de perceber como os alunos receberam os versos expostos no poema. Solé diz:

Esta estratégia é muito utilizada nas classes, de forma oral ou escrita, depois da leitura de um texto, e geralmente também aparece nos guias didáticos e nos materiais de trabalho dos alunos. (SOLE, 1998, p. 155).

Dessa forma, os pibidianos planejaram o levantamento com questões relevantes para a compreensão da temática central, com o objetivo de trazer os conhecimentos prévios e experiências dos alunos. Todavia, não foi necessário! Pois os alunos trouxeram sem cobranças suas próprias questões, o que remete a fala de Solé (1998, p. 155), “O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura”.

4 Relato de Experiência

No mês de maio de 2021, dentro das atividades do PIBID Língua Portuguesa (UFCEG), foi realizada a ação de docência compartilhada com as turmas do 1º ano de uma Escola Estadual, da Cidade de Campina Grande, respaldada no plano de aula, seguindo o roteiro de leitura elaborado por um grupo do PIBID Língua Portuguesa (UFCEG), a fim de sistematizar e planejar os encontros que os pibidianos teriam com a turma da escola campo parceira. Desta forma, o segundo encontro foi pensado dentro das atividades do PIBID LP, Projeto de leitura do livro *100 mil seguidores* de Luís Dill dentro do *Subprojeto de Língua Portuguesa - Ensino de Língua Portuguesa e formação do professor em contextos de multiletramentos*.

Neste encontro do dia dezenove de maio de dois mil e vinte um, realizado seguindo o roteiro de leitura como instrumento norteador baseado nas estratégias de planejamento da *Oficina de leitura*, “momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura”, (Giroto e Souza, 2010 *apud* Souza e Cosson 2011, p. 103), modelo no qual foi centrada nossa abordagem do material escolhido previamente, visando a *leitura compartilhada*. Este material envolvia um vídeo do poema narrado *Lá nas redes sociais* do poeta cearense, Bráulio Bessa; o texto - poema narrado no vídeo, por extenso para a leitura e o *post você já parou de se comparar hoje* do perfil do Instagram: @contente.vc. Neste dia, o objetivo era a abordagem

da temática central do projeto: Redes Sociais, através do material anteriormente mencionado, a fim de introduzir os estudantes no universo que circunda o livro que foi lido posteriormente. Conseqüentemente, nos baseamos nas estratégias de leitura de Solé (1998) e Giroto e Souza (2010) para o modelo de aula e a abordagem dos materiais escolhidos para guiar a discussão.

A sala de aula remota da plataforma do *Google Meet* contava com, aproximadamente, sessenta alunos do primeiro ano, número reduzido segundo a supervisora, visto que, são em média trinta alunos por turma que vão de “A” até “F”. Esta redução da presença dos estudantes em sala de aula é reflexo do formato remoto que vem acompanhado de causas atreladas às condições socioeconômicas dos alunos: muitos não possuem equipamentos e a infraestrutura necessária para assistir às aulas ou até mesmo o devido interesse. Este formato que passou de “emergencial” para o “possível no momento”, devido ao contexto pandêmico do Covid-19, tolheu o planejamento para a sala de aula, deixando mais desafios pelo percurso escolar do que soluções e os estudantes também sentem as implicações do formato em seu comportamento perante o espaço escolar que se tornou uma tela com diversas “telinhas” conjuntas. Os alunos deixam suas câmeras desligadas durante os 60 minutos de aula e apenas alguns se comunicam via “microfone”, mas o *chat* é sempre muito movimentado. As interações dos alunos se concentram via mensagens deixadas neste espaço do *Google Meet*. Assim, os pibidianos mediadores e o alguns de apoio, se encarregaram de gerenciar a atenção entre as “mãos levantadas”, para que os microfones fossem ligados, e os retornos da discussão via *chat*.

A aula de Língua Portuguesa da escola inicia às 10h e termina às 11h, porém, os alunos não entram de uma vez na sala do *Google meet*, alguns entram às dez e outros minutos depois, a supervisora conta com 10 minutos de tolerância, até o início da exposição do conteúdo. Neste dia, após estes dez minutos, a supervisora Renata Suassuna comunicou aos alunos que seria um encontro mediado pelos pibidianos Anderson Ramon e Marina Nóbrega. Os Pibidianos se apresentaram e após isso foram exibidos os onze slides preparados para este momento via compartilhamento de guia do *Google meet* por Marina Nóbrega. O primeiro slide exibiu as informações do encontro do dia e os nomes dos pibidianos que seriam os mediadores; o segundo, apresentava nosso roteiro de aula constando todos os momentos planejados para o encontro, desta forma a divisão foi feita do seguinte modo do *Slide dois - roteiro da aula*:

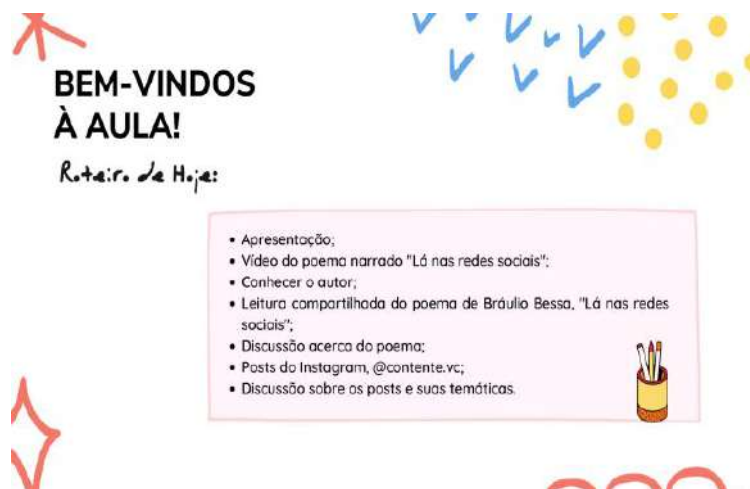


Figura 1. Slide de apresentação. Fonte: elaborada pelos autores

Inicialmente, nossa apresentação, depois da exibição via compartilhamento de guia do *Google Meet* da página do *YouTube* com o vídeo do poema narrado *Lá nas redes sociais* de dois minutos e quarenta e quatro segundos; o slide seguinte foi uma breve apresentação do autor, momento em que foi questionado aos alunos se conheciam ou não o poeta Bráulio Bessa, autor do poema e a resposta da maior parte dos alunos foi "sim"; o poema foi exibido e os estudantes foram convidados para ler o texto logo depois de Anderson Ramon que iniciou a leitura.

Após Anderson Ramon ler as duas primeiras estrofes, uma aluna tomou o turno e prosseguiu com a leitura de mais três estrofes seguida de mais dois estudantes que se interessaram em continuar com o movimento. Este momento de leitura compartilhada foi rico em participação e envolvimento dos estudantes, não foi necessário um tempo de espera ou mais de um convite para que houvesse participação, que foi espontânea por parte dos alunos. O poema *Lá nas redes sociais* foi escolhido por trazer uma abordagem ampla sobre o uso das redes, seus efeitos, seus usos "adequados" e "inadequados" e a necessidade de se refletir esses aspectos, pontos que eram do nosso interesse nesta primeira abordagem do tema por dialogar com a história do livro de Luís Dill e por ser tão presente na vida dos estudantes, principalmente, neste momento de ensino remoto, em que eles passam muitas horas por dia conectados estudando e se entretendo.

Por conseguinte, foi feito um levantamento sobre o poema com questões para os alunos, as quais não foram retomadas por completo porque os alunos trouxeram suas respostas logo após a leitura do poema e uma primeira discussão do texto, anterior a apresentação do slide das questões. Este foi um sinal de que o encontro estava sendo produtivo e fluindo bem, os estudantes traziam muitos relatos e opiniões sobre o tema, baseando-se em suas vivências e pontos de vista, conforme são indicados *Comentários dos estudantes*:

Estudante	Comentário
Estudante A:	“O poema arretado de baum”
Estudante B:	“É uma realidade”
Estudante C:	“Eu acho q esse poema está falando sobre a nossa realidade de hoje em dia”

Tabela 1: Comentário dos alunos.

Por fim, guiando nossa discussão para o encerramento da aula, foi apresentado um post intitulado *você já parou de se comparar hoje* do perfil do Instagram: *@contente.vc*, a fim de provocar aos alunos a reflexão sobre o uso das redes se está sendo adequada ou inadequado quanto às comparações apresentadas nas redes, o que se mostrou excelente para o encerramento tendo em vista que muitas alunas deram relatos sobre sua relação com a comparação estética dentro das redes e como isso se denuncia prejudicial para a saúde mental de cada uma, neste sentido, as alunas e os demais estudantes se mostraram conscientes da responsabilidade de se policiar quanto aos conteúdos consumidos dentro das redes.

Considerações finais

Através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Campina Grande, tivemos nosso primeiro contato com a escola por meio da docência compartilhada com o Projeto de Leitura para fins de abordagem da obra 100 mil seguidores do autor Luís Dill dentro do Subprojeto: Ensino de língua portuguesa e formação do professor em contextos de multiletramentos. Esta experiência docente em formato de ensino remoto nos revelou certos desafios para a educação durante a pandemia do Covid-19, como relatado anteriormente, esse tipo de ensino dificultou o planejamento da aula, pois o tempo disponível para os encontros na escola campo foi em cerca cinquenta minutos, tempo limitado para a abordagem das estratégias de leitura que, porventura, não foram contempladas em sua totalidade.

O ensino remoto promoveu a redução de alunos na sala de aula virtual, porém, na escola campo os alunos que estavam presentes na sala do Google Meet se mostraram estudantes engajados e conscientes da temática do universo virtual, sobre seus usos adequados e inadequados denotando um conhecimento prévio mediante o uso dos aparatos tecnológicos para além do estudo on-line. Desta forma, os resultados do planejamento de aula e dessa primeira experiência enquanto dupla dentro do PIBID LP foi satisfatória por alcançarmos a meta de

apresentar um poema como pré-leitura para o livro, a fim de introduzir os estudantes dentro da temática das redes sociais e assim, observar uma ótima recepção dos alunos e envolvimento com esta temática.

Por fim, o trabalho da poesia vem para nos mostrar que mesmo em tempos difíceis, a literatura serve de alento para nossos corações. Que possamos sempre encontrar na literatura palavra de consolo e prazer em ler, e com isso, poder crescer como indivíduos pensantes e críticos construindo assim um mundo melhor para todos.

Referências

CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. *Oficina de Linguagem: Módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. Tradução: Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1997. 224 p.

GOLDSTAIN, Norma. *Versos, Sons, Ritmos*. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

PINHEIRO, Hélder. *A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas*. Campina Grande: Bagagem, 2012.

PINHEIRO, Helder. Caminhos Da Abordagem Do Poema Em Sala De Aula. *Revista Graphos*, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4299> > Acesso em: 3 jul. 2021.

PINHEIRO, Hélder. *O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino*. Série Estratégias de Ensino 39. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*; trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Objetos Educacionais Unesp Textos - OE, volume do periódico, D16, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> > Acesso em: 30 jun. 2021.

Abordando os tipos de linguagem no ensino médio: uma experiência de aula do PIBID Língua Portuguesa durante o ensino remoto

Manoel Lázaro da Silva Alves¹

Maria Alanaíza Gomes de Almeida²

Rose Maria Leite de Oliveira³

RESUMO

Tendo em vista que os usos sociais da língua acontecem por meio de textos, orais ou escritos, em suas modalidades padrão ou não-padrão, promover na sala de aula a reflexão sobre os tipos de linguagem é crucial para que o aprendiz perceba a dinâmica dos fenômenos linguísticos. Principalmente com o avanço das novas tecnologias, o texto ultrapassa a modalidade escrita da linguagem e passa a ganhar uma característica multimodal decorrente de diferentes composições textuais constituída por elementos provenientes das variadas formas da linguagem, integrando múltiplas e diversificadas semioses. Nesse sentido, o presente trabalho pretende discutir a experiência da abordagem dos tipos de linguagem a uma turma de alunos no ensino médio, de uma escola pública de Cajazeiras-PB, por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), através de aulas remotas no contexto pandêmico. É uma pesquisa *ex post facto*, de natureza qualitativa, que tomou como aporte teórico os construtos de Dionísio (2011), Silva (2013), Brasil (2017), dentre outros. Como resultados, foi possível percebermos que, quando sistematizados de maneira apropriada, os diversos tipos de linguagem em sua perspectiva multimodal possibilitam ao aprendiz compreender que a língua comunica para além da materialidade linguística e de que é possível participar socialmente através dela a partir de diferentes formatos.

PALAVRAS-CHAVE: Tipos de Linguagem; Pibid; Ensino.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde sua criação, em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, e atualmente normatizado pela Portaria CAPES nº 175, de 7 de agosto de 2018 (BALTOR, 2020), nasce com o fito de, no âmbito das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), possibilitar a integração entre alunos dos diversos cursos de licenciatura e as vivências da educação básica. Com base neste objetivo, o Programa tem gerado importantes impactos na sala de aula, na medida em que tem dinamizado e tornado mais produtiva a mediação de saberes para o exercício da cidadania em diversas disciplinas.

Uma dessas disciplinas é a de língua portuguesa que vem sendo tomada como objeto de atenção pelos subprojetos PIBID Língua Portuguesa, em diferentes instituições públicas

¹ Aluno do Curso de Letras Língua Portuguesa da UFCG/CFP/UAL. Bolsista do PIBID Língua Portuguesa. E-mail: alveslazarosilva29@gmail.com.

² Aluna do Curso de Letras Língua Portuguesa da UFCG/CFP/UAL. Bolsista do PIBID Língua Portuguesa. E-mail: maria01alanaiza@gmail.com.

³ Docente da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG/CFP. E-mail: rose.maria@professor.ufcg.edu.br

estaduais e federais de ensino superior que desenvolvem suas ações formativas junto a escolas públicas parceiras. A partir da concepção de língua como instrumento de interação social, as mais diversas práticas mediadas pelos licenciandos em Letras a alunos do ensino fundamental e médio têm corroborado o papel de políticas que levam o aprendiz a compreender língua e linguagem imersas em um universo de relações linguístico-discursivas para além da abordagem meramente tradicional de ensino de língua. São inúmeras, ricas e autênticas as experiências implementadas pelos bolsistas de iniciação à docência nas aulas de portuguesa a partir da exploração das diferentes linguagens e textos que circulam em sociedade, fato notadamente comprovado em relatórios finais ao final da vigência de cada edital.

Neste contexto, de troca de saberes entre diferentes agentes sociais, o texto ora apresentado discute uma experiência vivenciada por bolsistas do PIBID, com o ensino de língua portuguesa a alunos do ensino médio de uma escola pública de Cajazeiras-PB, a partir de aulas remotas, com o conteúdo tipos de linguagem, aderindo às ideias já disseminadas nos documentos nacionais da educação, fruto das teorias linguísticas contemporâneas, de que os textos devem ser compreendidos, dentro e fora da escola, à luz da multimodalidade, já que implicam multiletramentos diversos que permitem a língua comunicar a partir de diferentes modos e formatos.

2 Estudos da linguagem sob o viés da multimodalidade

Dentro dos estudos sobre a textualidade, oriundos, sobretudo, da Linguística Textual, da Teoria dos gêneros, dos Multiletramentos, dentre outros, a discussão sobre a multimodalidade insere-se como um campo relativamente novo. A concepção de que o texto ultrapassa a materialidade linguística possibilita ao aprendiz uma visão mais ampla e, sobretudo, dinâmica, dos mais diversos fenômenos discursivos.

Ao tomarmos o estudo dos textos na escola galgado na(s) linguagem(s) que eles encerram, a partir dos vários elementos não linguísticos, estamos convergindo para a urgente necessidade de analisar as (multi)semioses que podem significar para o aprendiz. Assim, não só o léxico é responsável pelos sentidos do texto, pois, a cada dia, a sociedade mergulha cada vez mais em um emaranhado de textos complexos e dinâmicos, configurados por diversas práticas socioculturais que, para comunicar, carecem de recursos diversos, como cores, imagens, sons, movimento, tamanho etc., sendo algo marcante dos textos aos quais se submetem os aprendizes nas práticas letradas de hoje. É, pois, neste campo do multimodo, das múltiplas fontes de

linguagem, que muitas das práticas de leitura e de escrita se perfazem na vida do aprendiz tanto dentro como fora da escola quando utilizam diversos gêneros textuais (DIONÍSIO, 2011).

Em consonância com esse pensamento, também Rojo (2012) destaca, ao explorar o conceito de multiletramentos, que para estudar a linguagem é crucial se estudar a multiplicidade semiótica de formação dos textos, pois as multimodalidades ou multisssemioses relacionam-se também às formas de linguagem não verbal, como imagens, animações, sons, escrita, entre outros, o que as torna multimodal. Na visão da autora, esse fenômeno:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Nesse contexto, não há como pensar em práticas escolares que não considerem os recursos de que os textos fazem uso para comunicar, recursos esses muitas vezes mobilizados por diferentes saberes em um mundo repleto de significação no qual o aluno se encontra inserido e a escola algumas vezes não. Ao contrário, quando a escola adota uma visão inovadora e plural de língua nas aulas de língua portuguesa, ela torna o ensino algo relevante e útil para o aprendiz. É o que acontece quando, nesta relação, estuda-se os tipos de linguagem em sala de aula com esse olhar.

No que concerne às discussões a respeito da linguagem verbal e não verbal, conteúdo certo no currículo do aluno da educação básica, tratá-lo sob a ótica da multimodalidade parece ser ainda um grande desafio para o professor, pois, em suma, assim como a linguagem verbal está para o uso da escrita, a linguagem não verbal dela está dissociada, sendo difícil apreender sentidos de textos cuja constituição se pauta em outras semioses.

É importante destacar que a linguagem verbal e a não verbal estão situadas em eixos comunicativos que se complementam, daí lê-las implica levar em consideração aspectos como o contexto histórico, fatores culturais, motivações, objetivos, além dos recursos aqui já mencionados, o que nem sempre é feito na sala de aula devido à supremacia da escrita.

Nessa discussão, Ribeiro e Guimarães (2009), afirmam que se entende por linguagem verbal o uso da palavra, quer seja pela escrita, quer seja pela oralidade. Nesse eixo, o usuário da língua “tem mais consciência” dos seus atos, no sentido de ter mais cautela para construir o seu discurso, pois, nas situações comunicativas, a fala ou a escrita manifestam-se (e são construídas) de maneira atenciosa. Por outro lado, a linguagem não-verbal é discutida como toda e qualquer manifestação linguística que comunica sem o uso explícito da palavra. Assim:

O corpo fala, se manifesta, se expressa, transmite mensagens, não apenas com palavras, mas através de expressões faciais (olhos, lábios) gestos com as mãos, postura física, ritmo do corpo (caminhar, correr), perpassando informações muitas vezes importantes sobre si, sem utilizar-se das palavras (linguagem verbal). (RIBEIRO; GUIMARÃES, 2009, p.3).

Nesse viés, é fato que, em muitos casos, o aluno não enxerga que ambas as linguagens comunicam, ou, em outros, percebe a necessidade de mecanismos não linguísticos para inferir sentidos, cabendo à escola e ao professor, neste contexto, abrir espaço para o debate sobre a multimodalidade dos textos, algo feito de maneira rasa, muitas vezes, quando o objeto da aula recai sobre o conteúdo linguagem verbal e não verbal.

Além disso, também é necessário ressaltar que é possível perceber que a leitura, quando trabalhada na sua modalidade oral ou escrita, exige a mobilização de outras ferramentas didáticas para promover um ensino consistente. Conforme Mondzenski, Borba e Lima (2013), a leitura é um processo complexo de construção de sentidos e nele muitos saberes estão implicados. Os documentos norteadores da educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possibilitam ao professor ter consciência disto em sua prática docente.

De acordo com a BNCC, as competências a serem desenvolvidas na área de linguagens do ensino fundamental, e continuadas no contexto do ensino médio, devem considerar as diversas manifestações da língua, de modo que o aluno possa:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 63).

Explorando a língua sob essa perspectiva, certamente professor e aluno compreenderão que estudar a língua na escola está relacionado à maneira como ela circula e como ela significa. Seja através de marcas verbais ou não verbais, é necessário ao aprendiz integrar-se a práticas que envolvam a linguagem de maneira mais reflexiva, levando-o a conhecer, produzir e analisar textos multimodais de diversas naturezas.

3 Metodologia

Partindo dos postulados anteriores, esse é um estudo de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, sendo uma pesquisa *ex post facto* que tomou por base uma experiência da docência compartilhada de bolsistas do PIBID nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma do

Ensino Médio, no ano de 2021. O conteúdo das aulas ministradas foi tipos de linguagem, pensado à luz da abordagem da multimodalidade.

As aulas foram planejadas e executadas no âmbito do Subprojeto PIBID Língua Portuguesa: *Ensino de língua portuguesa e formação do professor em contextos de multiletramentos*, em parceria com uma instituição de ensino. Os sujeitos participantes da experiência foram alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma das turmas da referida escola.

O desenvolvimento das atividades ocorreu por meio de reuniões de planejamento entre os bolsistas e a supervisora, que se sucederam de forma síncrona e assíncrona. A experiência com o conteúdo mencionado se deu em contexto de aulas remotas, através da plataforma *Google Meet*.

4 Os tipos de linguagem na sala de aula: uma experiência exitosa do PIBID língua portuguesa

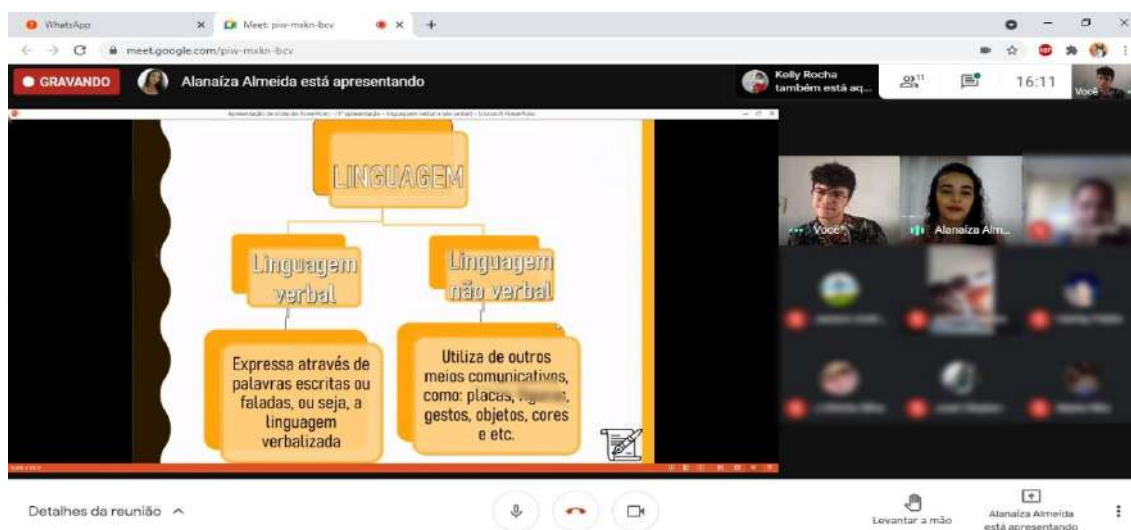
Seguindo o planejamento anual da professora supervisora, a aula foi pautada em três momentos: planejamento, execução e avaliação. Através de encontros semanais e reuniões realizada via *Google Meet*, decidimos abordar os tipos de linguagem — verbal e não verbal — de forma que pudéssemos destacar para os alunos, de maneira produtiva, como essas linguagens se materializam em seus cotidianos. Considerando as dificuldades apresentadas nas aulas remotas, procuramos tornar a aula mais dinâmica e interativa, durante a sua realização, de modo que pudéssemos sanar as possíveis dúvidas apresentadas pelos discentes, considerando que sair das amarras do tradicional, neste contexto, poderia gerar boas reflexões, como aconteceu em experiências anteriores com a turma.

Quanto à execução, inicialmente foi realizado um momento de diagnose. Em conjunto com a turma, como preparação e introdução para os tipos de linguagem através da exposição das telas no *PowerPoint*, foi proporcionado um momento de revisão e reflexão sobre o conceito de linguagem. Em linhas gerais, a respeito de seu significado, chegamos ao consenso de defini-la como uso da língua como forma de interação e comunicação entre as pessoas. Posteriormente, foram apresentados os seguintes questionamentos para a turma: “mas como usamos a linguagem? Como ela se manifesta no cotidiano?”.

Após o momento introdutório, iniciamos a explanação teórica por meio de telas dinâmicas, com figuras, gifs, gráficos exemplares e todo um aparato tecnológico. Dessa forma, apresentamos isoladamente o conceito de linguagem verbal concretizando com os exemplos e, posteriormente, aconteceu o mesmo com a linguagem não verbal, com exemplos que envolviam música, gestos,

sinais etc. Com o conhecimento dos conceitos de linguagem verbal e não verbal, explanamos sobre uma nomenclatura já presente em alguns livros didáticos, a chamada linguagem mista, a partir da qual contemplamos de forma mais efetiva a ideia da multimodalidade. Abaixo temos o registro⁴ de um dos momentos de compartilhamento das telas:

Figura 1: Amostra dos slides utilizados na aula



Fonte: arquivos dos pesquisadores

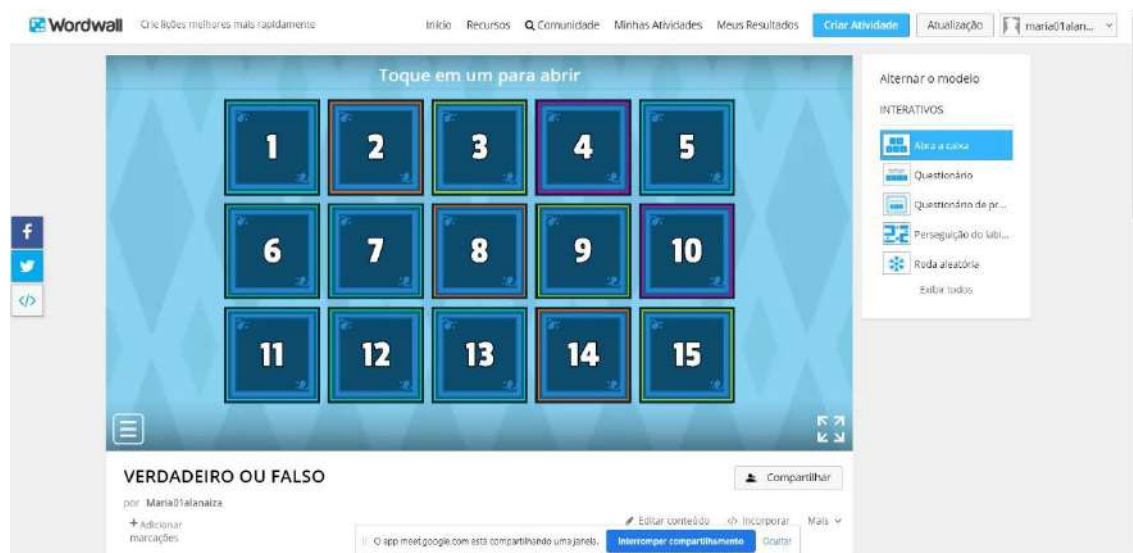
Durante a aula sempre procuramos exemplificar a teoria com exemplos mais concretos que envolviam a realidade juvenil. Por exemplo, falamos de futebol, música, encontro com amigos, redes sociais (WhatsApp, Facebook etc.), pois é a realidade em que eles estão inseridos; é neste mundo multissemiótico, atravessado pelo verbal e não verbal, que os aprendizes realizam suas práticas discursivas. Da mesma forma, durante a maior parte da aula, foram utilizados e analisados textos que contemplam a escrita e a oralidade, desde os mais simples aos mais complexos, por exemplo, tirinhas, artigos e jornais.

Neste contexto, as explicações nas telas do PowerPoint abrangeram a escrita, a imagem e a fala, sempre ressaltando que o texto não é construído apenas por meio da escrita, mas que ele pode envolver diferentes formas e modos de representação para significar, estabelecer relações, etc., o que nos leva à ideia de que a todo momento estamos combinando materiais e recursos para comunicar (cores, tamanhos, formatos, imagens, sons), o que confere à língua(gem) o caráter multimodal (DIONÍSIO, 2014).

⁴ As imagens que aparecem são dos pibidianos e foram autorizadas para a publicação.

Em um último momento, e para consolidar a aula visando, como já mencionado, a necessidade de dinamizar e envolver os alunos nas discussões, preparamos uma avaliação, não com o objetivo de atribuir pontos ou uma nota, mas uma avaliação a partir da qual pudéssemos ter algum feedback quanto à abordagem e metodologia aplicada com o conteúdo em questão. Para tanto aplicamos o jogo chamado “Abra a caixa” criado no site da plataforma *on-line Wordwall* que consistiu em escolher um número de 1 a 15 que estava dentro da caixa. Conforme o número era escolhido, aparecia informações sobre o conteúdo ou uma imagem com a linguagem verbal, não verbal e mista, em que estavam presentes alternativas de verdadeiro ou falso. Na imagem a seguir é possível conferir o jogo no site da plataforma:

Figura 2: Jogo Abra a caixa, criado no site Wordwall

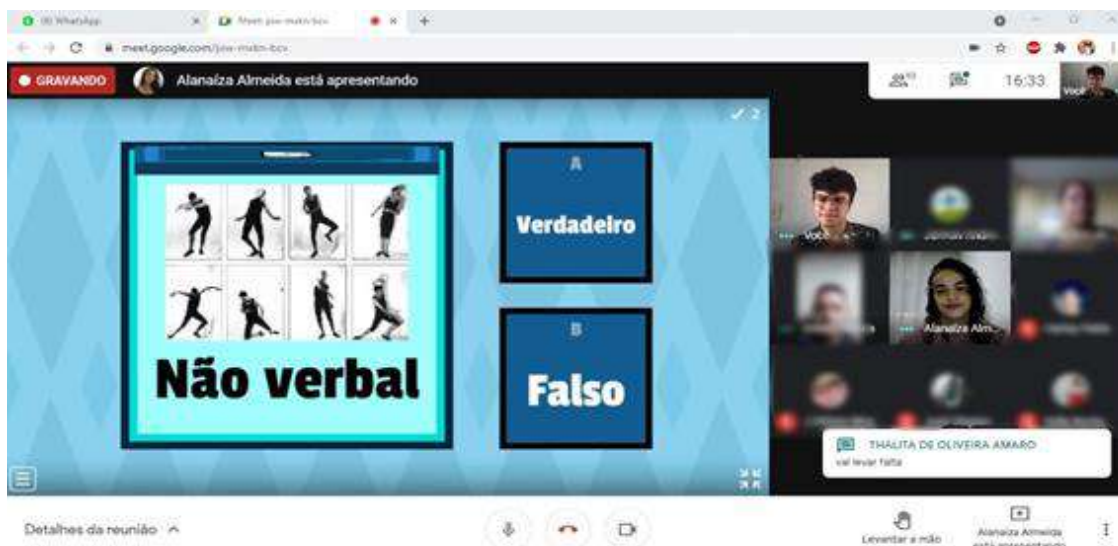


Fonte: arquivos dos pesquisadores

Durante a aplicação do jogo, os alunos participaram ativamente, o que dinamizou bastante a aula. Ao serem convidados a participar, eles colaboraram escolhendo um número e respondendo à alternativa de maneira reflexiva. Além disso, é importante pontuar que alguns interagiram mais de uma vez e que, também, abriram a câmera no momento da participação, aspecto bastante positivo em aulas remotas, demonstrando-se engajados e interessados durante a exposição do conteúdo. Abaixo temos o registro⁵ desse momento de interação:

Figura 3: Aplicação do jogo Abra a caixa

⁵ As imagens que aparecem são dos pibidianos e foram autorizadas para a publicação.



Fonte: arquivos dos pesquisadores

Além do momento síncrono, de exposição e interação entre os discentes, foi disponibilizado, ainda, um mapa mental, construído pelos bolsistas, com o objetivo de auxiliá-los no processo de confirmação de suas hipóteses acerca do conteúdo trabalhando em aula. O mapa mental foi enviado para o grupo da turma via WhatsApp, para que todos tivessem acesso e pudessem a qualquer momento revisar de forma simples e dinâmica o conteúdo. A seguir vemos como foi elaborado o mapa mental:

Figura 4: Mapa mental disponibilizado aos alunos



Fonte: arquivos dos pesquisadores

O envio do mapa à turma também foi um exemplo de como podemos, através de multimodos, sistematizar nossos conhecimentos sobre determinados conteúdos, representando uma forma a mais para o aluno organizar suas ideias durante as aulas de língua portuguesa.

Resultados

Com base na descrição e discussão da experiência acima, obtivemos como resultados uma abordagem da língua de maneira muito proveitosa e produtiva para o aprendiz. Com o uso de variados recursos tecnológicos, ultrapassando as barreiras apresentadas no ensino remoto e com efetiva participação dos alunos, foi possível realizar uma aula diferente e atrativa.

Percebemos, ainda, que, quando sistematizados de maneira apropriada, os diversos tipos de linguagem, em sua perspectiva multimodal, possibilitam ao aprendiz compreender que a língua comunica para além da materialidade linguística e de que é possível participar socialmente através dela a partir de diferentes formatos. Dessa forma, possibilitar uma aula na ótica da multimodalidade e fazer com que os alunos tenham consciência de que as diferentes linguagens que ele utiliza para a comunicação possui função social e que não se trata apenas de mais um objeto de ensino, é um grande passo no ensino de língua portuguesa, em um contexto atípico de aulas virtuais.

Apesar das dificuldades que o ensino na modalidade remoto carrega, o professor tem em mãos um leque de ferramentas tecnológicas para consolidar sua aula de diferentes maneiras. Com o objetivo de torná-la mais dinâmica, partir da perspectiva da multimodalidade dos textos proporciona uma ampliação nas experiências de aprendizagem dos educandos e dos professores.

Considerações finais

À guisa de conclusão, percebemos o quanto a experiência em tratar os tipos de língua(gem) na sala de aula na perspectiva multimodal é rica e relevante para o aprendiz, pois ultrapassa os limites de um ensino pautado na mera memorização de nomenclaturas, levando-o a atuar enquanto sujeito interativo no processo de aprendizagem.

Conforme foi ressaltado, salientamos aos aprendizes a importância que os textos multimodais exercem sob diversos contextos da sociedade. Com isso, os estudantes compreenderam que o universo textual e a construção de sentidos e conhecimentos ultrapassam as fronteiras da palavra escrita, sendo essa uma aprendizagem muito produtiva. Neste sentido, o

PIBID Língua Portuguesa contribuiu satisfatoriamente para uma formação escolar cidadã no sentido de ajudar a desenvolver e aprimorar as capacidades linguísticas e discursivas do aprendiz da educação básica em face dos usos reflexivos sobre a língua.

Referências

BALTOR, C. S. *Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de língua portuguesa*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, I. M. de.; RIBEIRO, P. B. *O ensino remoto de língua portuguesa ne educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15 – 25, 2021. Disponível em: [<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15563>]. Acesso em: 12 jun. 2021.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177 – 196.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.135-151

RIBEIRO, A.; GUIMARÃES, M. H. A linguagem verbal e não verbal: influência da corporalidade no processo de composição organizacional. In: *III Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas*, 4, 2009, São Paulo. III Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo, III Abrapcorp, 2009, p. 1 – 15.

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

SILVA, M. B. da. *Gêneros textuais e multimodalidade: a Linguagem verbal e imagética na Interpretação de questões do Enem*. 2013. 58 f. Monografia. (Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas) Universidade do Estado da Bahia, Jacobina.

A subjetividade do professor em formação no curso de Letras: a resignificação das concepções de linguagem e seus reflexos nas escolhas didáticas

Karinne Araújo dos Santos Paula¹

Maria de Lurdes Nazário²

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo sobre as concepções de linguagem de três professoras em formação do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás e sobre o reflexo de tais concepções nas escolhas didáticas feitas em uma atividade de leitura para o componente de Orientações para o Estágio Supervisionado da mesma universidade. Tal estudo foi realizado tendo em vista o papel do outro e das interações para a formação da subjetividade de todo sujeito, fundamentando-se em estudos sobre o tema (FONTANA, SCHROEDER E LESIKO, 2008), sobre subjetividade e identidade (CORACINI, 2000; HALL, 2006) do professor e estudos sobre concepções de linguagem e ensino de língua (GERALDI, 1997; PERFEITO, 2007; TRAVAGLIA, 2009). A abordagem da pesquisa é qualitativa e tece reflexões acerca dos dados no contexto específico de formação de professores de língua portuguesa no curso de Letras da UEG. O corpus se constitui de entrevistas e atividades de leitura produzidas para a professora do estágio. Na interpretação do corpus, vemos diferentes concepções de linguagem presentes no discurso das graduandas e como estas foram se constituindo durante a história social e acadêmica de cada uma. Apesar de haver um despertar para uma visão mais reflexiva da língua e de como as práticas de ensino precisam ser realizadas, as percepções tradicionais se mostram recorrentes nos pontos de vista acerca da língua portuguesa, o que acaba ecoando em algumas escolhas didáticas das atividades de leitura produzidas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor em formação; Subjetividade; Concepções de linguagem; Escolhas didáticas.

1 Introdução

Quando falamos de ensino de língua portuguesa, logo pensamos no professor e num todo de teorias e concepções em torno de sua prática de ensino, como as concepções de linguagem. Antunes (2014, p. 15) aponta que “A concepção (ou teoria) que se tem acerca do que seja a linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja a gramática é ponto de partida para todas as apreciações que fazemos”. Ou seja, é a forma como o professor entende a natureza da linguagem se manifestando em suas avaliações e escolhas no seu fazer didático.

A compreensão é de que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação, os pontos de vista que o professor acumula e reformula no decorrer da vida, junto das experiências que vivencia acabam por orientar o ensino que pratica. Como argumenta Camilo (2007), tanto a forma

¹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. karinneaspaula@gmail.com

² Doutora e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. Desenvolve o projeto de pesquisa *O ensino de gramática da língua portuguesa na educação básica: resignificando as práticas pedagógicas*. mariadelurdesnazario@gmail.com

como a linguagem é concebida como as escolhas didáticas feitas têm relação com a própria formação e experiências desse professor. Isto porque este, como sujeito social, possui uma subjetividade que foi e está sendo formada pela presença do outro e que se mostra através da voz do “eu” nas escolhas que ele próprio faz e fará.

Desse modo, o sujeito professor, assim como todo ser humano, tem sua identidade docente influenciada pelos discursos que entrecruzaram o seu dizer e pelas experiências que vivenciou, especialmente, no contexto escolar-acadêmico. Ainda, discutindo, especificamente, sobre os pontos de vista acerca da linguagem e das práticas de ensino a ela relacionadas, Camilo argumenta não só sobre essa influência, mas também defende que os pontos de vista do professor passam por ressignificações, uma vez que “através da reflexão [...] surge um olhar diferente para novas propostas pedagógicas” (2007, p. 66).

Compreendendo esse processo de formação e de ressignificação dos sentidos que constituem a subjetividade do indivíduo, buscamos, com este trabalho, discutir as concepções de linguagem/língua e ensino de língua portuguesa que se mostram no percurso discursivo de três professoras em formação no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, problematizando as experiências sociais e acadêmicas dessas docentes.

Ainda, objetivamos trazer reflexões acerca das escolhas didáticas materializadas em uma atividade de leitura produzida pelas estagiárias, no contexto da disciplina de Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura IV, no ano letivo de 2020. Pretendemos debater quais concepções de linguagem/língua estão na subjacência dessas escolhas. A pesquisa se configura, então, como um estudo na área de formação de professores com uma abordagem qualitativa na interpretação de dados.

2 Subjetividade e identidade docente

Fontana, Schroeder e Lesiko (2008, p. 315), ao debaterem as ideias de Bakhtin acerca da influência do outro na formação da subjetividade, parafraseiam o estudioso dizendo que “o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros”, sendo a língua o território em que as subjetividades se confrontam, em que há um “embate polifônico de diferentes instâncias sociais” formando a identidade do sujeito.

Ainda de acordo com as três autoras citadas, isso ocorre porque “toda fala entrelaça muitas vozes de diversas situações e contextos sociais” (2008, p. 312). A compreensão é de que os contextos de fala estão relacionados conflituosamente uns com os outros, levando a um cruzamento com muitos outros contextos que acabam por virar um jogo de múltiplas vozes.

O cerne da teoria do dialogismo de Bakhtin está nessa multiplicidade de vozes que forma o discurso do indivíduo, pois, como explicam Fontana, Schroeder e Lesiko, “O sujeito forma-se a partir da teia de relações que consegue estabelecer entre seu discurso e todos os outros a que tiver acesso” passando a ser a soma de várias vozes (2008, p. 315). As pesquisadoras ao tentarem explicar como Bakhtin vê a subjetividade dizem, com base em Brait (2001, p. 79), que para o filósofo é o “eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.”.

Autoras como Coracini (2000) e Luz (2009), que estudam a subjetividade, e Ferreira (2004), que faz discussões sobre linguagem, enunciação, dialogismo, polifonia e ensino, discutem sobre o papel da interação na constituição do nosso próprio discurso. Crescemos e passamos por experiências em que conhecimentos, ideologias, crenças, formas de ver o mundo e agir sobre o mundo se (re)formulam por formas de linguagem constituindo nossa subjetividade, influenciada continuamente pelos sentidos sociais e históricos construídos na coletividade.

Pensando na identidade docente, o professor (re)produz ideias acerca da educação que advém de suas experiências no convívio com outras vozes sociais. Na verdade, essa reprodução é inevitável, considerando a argumentação aqui tecida. Diferentes vozes significam e são ressignificadas nessa ação coletiva entre os sujeitos na interação por meio das linguagens.

Camillo (2007, p. 62), em seu estudo sobre a visão do professor sobre o ensino de gramática, expõe acerca de uma questão complexa que acontece com o professor sobre o que ensinar, apontando para a experiência e o aprendizado anterior do sujeito ao dizer que “De um lado, as novas tendências, concepções; de outro, toda a sua bagagem adquirida no decorrer de sua formação”, e ainda toda uma sociedade que cobra dele o ensino da norma padrão. Discursos que se encontram nas relações entre os sujeitos e os constituem complexificando suas concepções de linguagem e de ensino de língua, de maneira que é comum observarmos uma divergência no contexto escolar entre as escolhas didáticas e a concepção defendida pelo professor sobre linguagem/língua e ensino.

Essa situação vivida pelo sujeito professor pode ser compreendida ainda considerando o que nos explica Stuart Hall (2006) sobre a identidade não ser fixa, permanente, mas sim móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). Como nos explica Hall, temos identidades contraditórias, de forma que “nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p. 13). Os diferentes discursos, as diferentes práticas sociais nos atingem e uma pluralidade de conhecimentos, visões, crenças constituem de forma conflituosa nossa

subjetividade em um processo contínuo de formação identitária do sujeito, que podemos então pensar como sempre inconclusa, incompleta.

3 Concepções de linguagem e práticas de ensino

Nesse contexto de discussão, como professores, temos a necessidade de refletir, então, sobre a nossa subjetividade, sobre como entendemos a linguagem/língua, como entendemos sua natureza fundamental e sua função, e ainda como essa concepção ou concepções orienta(m) o ensino por nós praticado. Precisamos (re)conhecer, como Ferreira (2004, p. 68) reconhece a partir de Bolzan (2002), que “direta ou indiretamente” as maneiras de se pensar a linguagem orientam nossas reflexões e o nosso trabalho docente, para a partir daí iniciar um processo de ressignificação dos sentidos construídos sobre a natureza da linguagem e das abordagens de ensino de língua portuguesa.

Autores como Geraldi (1997), Perfeito (2007) e Travaglia (2009) trazem reflexões sobre as concepções acerca da natureza da linguagem que nos ajudam a entender essa relação complexa entre concepções e ensino de língua.

Na primeira concepção, a de linguagem como expressão do pensamento, aquilo que expressamos no exterior através da fala e da escrita se constrói no interior da mente, não importando aqui onde, como, quando e para que se fala/escreve. Há o entendimento, segundo Perfeito (2007, p. 825), de que o homem organiza logicamente o seu pensamento, ideia que “Parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional”. De acordo com essa visão pautada na razão e no pensamento lógico, os homens pensam segundo princípios universais que acabam por desconsiderar, por exemplo, a heterogeneidade linguística.

Na escola, como explica Travaglia (2009), essa concepção acaba por orientar o ensino tradicional, fundamentado na ideia de norma a ser seguida para a organização lógica do pensamento e da linguagem. Há, portanto, prescrições normativas sobre o que é certo ou errado as quais objetivam o falar e o escrever bem, e quem o faz possui um pensamento ordenado.

Já no contexto do estruturalismo saussuriano, a linguagem passa a ser concebida de uma outra forma, sendo vista como um ato social, como instrumento de comunicação entre dois indivíduos, pelo menos. A língua aqui é entendida “como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO 2007, p. 826), e o objetivo é estudar o seu funcionamento interno separado do homem no contexto social (TRAVAGLIA, 2009).

Dando continuidade ao que expôs Perfeito (2007), essa teoria acaba se simplificando em linguagem como meio para se comunicar. E a respeito do ensino de português, a autora explica que ainda há uma tendência para o tradicional, com predominância de exercícios estruturais morfossintáticos que buscam internalizar de forma inconsciente hábitos linguísticos próprios da norma prescrita. A leitura e o texto se fazem mais presentes na escola, assim como a teoria da comunicação com seus elementos, mas a escola permanece realizando um trabalho superficial e classificatório.

A terceira concepção pode ser pensada a partir de estudos como o de Bakhtin, estudioso que apresentou uma nova perspectiva sobre a natureza da linguagem que se difere das concepções anteriormente expostas. Para o filósofo, conforme palavras de Perfeito (2007, p. 828), “é na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto”. Essa perspectiva deu origem à concepção de linguagem como forma de interação.

Nessa concepção, o indivíduo, segundo Travaglia (2009) realiza ações por meio da linguagem, nas quais o locutor atua sobre o interlocutor e vice-versa. E, como podemos complementar com Perfeito (2007, p. 827), esses sentidos são resultado do convívio com os outros nas diversas relações que permeiam a sociedade, de forma que a linguagem vai se configurando pelo “trabalho coletivo”.

Sobre as escolhas didáticas a partir dessa concepção, o enfoque está no trabalho com textos. Geraldi (2004, p. 18) explica que “o discurso e o texto passam a ser as unidades de estudo à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado”. Dessa forma, o texto é tido como a unidade básica de ensino por ser através dele que apreendemos e compreendemos o mundo, que agimos no mundo.

O objetivo do ensino nesse contexto é compreender os efeitos de sentido gerados através do uso de determinadas formas linguísticas e textuais entrelaçadas com aspectos discursivos e pragmáticos, nos contextos de produção e recepção. Alinhadas a essa concepção, afirmam Araújo e Freitas que é preciso “trabalhar o ensino de língua levando em conta os aspectos discursivos, ou seja, as condições de produção dos discurso/textos (sic), ressaltando a produção de sentidos e reflexão sobre os usos linguísticos” (s.a., p. 05). Isto porque, segundo Antunes (2004), só é possível justificar e explicar os fatos gramaticais nos contextos situacionais e verbais em que as ações de linguagem ocorrem.

Tendo sido apresentadas as concepções acerca da natureza da linguagem e sua relação com as práticas de ensino de língua portuguesa, a seguir apresentamos a metodologia usada na pesquisa.

4 Metodologia

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa e busca compreender os fenômenos sociais observando o contexto sócio-histórico em que estes acontecem. Seguindo os fundamentos apresentados por Chizzotti (2000), refletimos sobre a relação, a interdependência entre o sujeito e sua subjetividade e sua atuação no contexto do ensino de língua portuguesa.

Em termos procedimentais, a pesquisa é de campo, mas em função da Pandemia de Sars-CoV-2 não tivemos condições de observar em sala de aula. Realizamos e gravamos uma entrevista individual com cada uma das participantes através de videoconferência no *Google Meet* nos meses de setembro e outubro de 2020, seguindo um roteiro pré-planejado. Nesse roteiro, havia questões sobre as experiências acerca do ensino de língua portuguesa durante a educação básica e a graduação em Letras. Por fim, levantamos questionamentos acerca das discussões sobre concepções de linguagem na universidade e sua importância para a formação de professores.

Contamos com a contribuição na pesquisa de 3 estagiárias do curso de Letras da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG em Anápolis. O curso é uma graduação dupla - língua portuguesa e de língua inglesa, que possui quatro etapas de Estágio Supervisionado para as duas línguas, nos seus dois últimos anos.

Constituindo o corpus de pesquisa, reunimos ainda 1 atividade de leitura para o ensino médio elaborada por cada graduanda no contexto da disciplina Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura IV. Essa disciplina também foi realizada de forma remota pelo *meet* no ano letivo de 2020, para o 7º período do curso. Nessa atividade, as professoras em formação elencaram objetivos, conteúdos, quantidade de aulas e elaboraram questões sobre a crônica *Inimigos* de Luís Fernando Veríssimo.

As três graduandas foram sorteadas dentro de suas turmas de Estágio, tendo concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nos termos resguardados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEG. Nomeamos com nomes fictícios as entrevistadas (Sakura, Juliana e Júlia).

5 As falas das professoras em formação

5.1 Experiências durante os anos de educação básica

Pensando como Camillo (2007) sobre as práticas do professor terem relação com sua formação e suas experiências, conversamos com as professoras sobre sua formação na educação básica, sobre o ensino de língua portuguesa nesse percurso acadêmico e histórico-social.

Sakura, que começou sua educação básica em um outro Estado e terminou em Anápolis, conta que o ensino de português ocorria *“bem voltado pro que estava no livro didático”*, com *“muitas atividades voltadas pro livro [...], não [saindo] muito disso”*. Outra questão importante é o fato de não se lembrar de *“ter discussões na aula de língua portuguesa”*, mas sim de aula que *“era bem gramatical mesmo”*. E apesar das aulas de gramática na educação básica, a aluna relata que no início do curso de Letras procurou sanar suas “deficiências” quanto a esse conteúdo. Ao falar sobre como gostaria de ter vivenciado esse ensino analisa que gostaria de ter tido mais trabalho com textos, o que não ocorreu, elencando práticas que objetivassem o “entendimento” destes e o ensino de “técnicas de leitura” para os alunos.

Já Juliana teve uma experiência muito curta no ensino básico brasileiro. Ela foi alfabetizada em inglês fora do Brasil e fez somente o 2º e o 3º ano do ensino médio aqui. Desses dois anos, tem uma lembrança positiva do trabalho com textos e atividades de interpretação. Tais atividades foram tidas de modo geral como satisfatórias, pois *“ainda mais como eu não tinha tido é... contato antes [...] Então ajudou muito”*. Para Juliana, as práticas que vivenciou nesses 2 anos foram eficazes para a ampliação de sua competência comunicativa em português.

Em seu relato, Júlia se lembra de aulas que tiveram um impacto sobre seu interesse em aprender português, pois eram aulas que faziam *“a gente querer entender mais e mais porque era muito diferente”*. Ainda relembra de forma positiva das escolhas didáticas de uma professora do ensino médio, ao contar sobre vídeos e filmes explorados: *“a partir desses vídeos gerava sempre um... uma discussão lá sobre o que a gente já sabia antes e o que a gente ia entender da matéria depois”*. Suas lembranças apontam para um ensino ao que parece mais contextualizado pensando nos interesses dos alunos, com espaço para discussões ao invés de apenas exposição de conteúdos e ensino de gramática. É interessante que, segundo Júlia, as práticas de ensino dessa professora do ensino médio a inspiraram em sua escolha por cursar Letras.

Já Júlia analisa que gostaria de ter tido outra experiência no 3º ano do ensino médio com sua professora de redação, pois a redação tinha que ser feita *“exatamente do jeito que [...] era o aceitável [...] pro ENEM”*. Faz então uma avaliação negativa sobre as prescrições dessa docente quanto à estrutura do texto, complementando que quem não escrevesse seguindo os padrões

definidos tirava nota baixa. Tal ensino se enquadra numa visão de língua e de texto como estrutura, valorizando as prescrições sobre o que é certo e o que é errado considerando um modelo, o do ENEM.

A perspectiva relatada de fato não foi eficaz para Júlia que diz em seguida: “*E aí chegou no vestibular da UEG, não era nada do que ela tinha ensinado*”. O vestibular da UEG pede a produção de textos como artigo de opinião, carta de leitor, crônica, e não a dissertação-argumentativa solicitada no ENEM. Com essa prática, a professora valorizou as prescrições acerca de como o texto deveria ser feito para uma única avaliação, e, no final, não preparou Júlia para os outros contextos comunicativos que ela vivenciou em sociedade.

A estagiária relata que olhava para essas práticas e pensava na professora que gostaria ou não de ser, nos remetendo para a fala de Camillo (2007, p. 62) de que “Aquilo que o docente ensina e o modo como ele o faz têm relação com sua própria formação e experiências”. Uma professora a marcou de maneira tão positiva que a influenciou na escolha por cursar Letras, já outra a marcou como a profissional que ela não gostaria de ser. É um exemplo do papel das experiências, de nossas vivências na construção dos sentidos sobre o mundo, contribuindo com a formação social do sujeito professor.

Isso constitui a subjetividade do indivíduo, a presença do *outro* aparecendo naquilo que o *eu* faz/fará. Da mesma forma, podemos pensar ainda em concepções de linguagem/língua diferentes para as professoras de Júlia que se refletiram em escolhas didáticas diversas, e que acabaram por influenciar as percepções e pontos de vista acerca de como o ensino de língua portuguesa deveria ser (ou não) feito.

5.2 Concepções iniciais acerca da língua

Na entrevista, ao falarem de como concebiam a linguagem/língua no início da faculdade, as estagiárias apontaram para uma compreensão do senso comum relacionada à ideia de língua como *idioma que falo*, com falas como a de Juliana: “*Antes da faculdade realmente língua pra mim era só [...] o português ou o espanhol, francês [...]. Tipo, o idioma mesmo e linguagem... eu não fazia ideia do que se tratava*” e de Sakura: “*língua pra mim era língua portuguesa, língua inglesa. Nós temos que ser sinceros, né. Eu não entendia nada disso.*”.

Vemos que para todas a ideia de língua estava restrita apenas ao idioma, não havia um entendimento mais consistente acerca da natureza da linguagem, sendo a língua vista como um instrumento de comunicação, como algo capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, como explicou Perfeito (2007).

Em uma das falas a respeito da compreensão sobre a linguagem, uma das professoras em formação relembra seu preconceito linguístico e sua expectativa em aprender gramática (normativa) na faculdade em função de um ideal de língua:

Pra ser bem sincera, preconceito linguístico? Eu ficava bem assim quando as pessoas, é... erravam. Ficava corrigindo mentalmente. Então, é, é uma coisa que tá... tá intrínseco, né, na nossa sociedade. Quando você entra no curso de Letras, qual a concepção que você tem? 'Vou aprender gramática' (SAKURA, 2021).

Sakura demonstra uma clareza sobre sua visão tradicional acerca dos usos linguísticos no início de sua graduação, dando indícios de uma subjetividade que se formou influenciada pelo discurso dominante e prescritivo da Gramática Tradicional nas aulas de português. Sua fala sobre o preconceito linguístico é uma exemplificação de prescrições comuns em nossa sociedade, as quais nos acompanham por uma vida sempre objetivando “o falar e o escrever bem”, como aponta Perfeito (2007), ideia típica da concepção de língua como expressão de pensamento.

5.3 O estudo das concepções de linguagem dentro da universidade

Na entrevista, perguntamos objetivamente sobre o estudo das concepções de linguagem no curso de Letras, procurando entender seu processo de formação e a compreensão das entrevistadas sobre esse conteúdo tão relevante na graduação.

As três participantes responderam que estudaram as concepções de linguagem/língua no curso de Letras, elencando, ainda, a forma como estas guiam os planos de ensino, como interferem no tipo de professor que você será, abordando práticas de ensino que buscam ir além do ensino tradicional. Segundo Sakura, os professores do curso discutiram o quanto “*sua concepção de língua vai determinar o seu plano... de aula, vai determinar o professor que você [será]*”.

Sakura, ao ser questionada sobre as concepções de linguagem/língua que conhecia, citou língua como interação e como prática social, mas em uma de suas falas demonstrou conhecimento também da segunda concepção da linguagem:

Por exemplo, se um professor, né, tem a concepção de que língua é apenas um sistema de comunicação. Então eu preciso ensinar as várias formas do meu aluno, né... se comunicar. Tudo bem, eu esqueço todas as variações linguísticas, esqueço tudo. Esqueço que ele é um ser social e... pronto, ele só precisa aprender aquilo, aquilo e a gramática (SAKURA, 2021).

Notamos que há um conhecimento maior acerca da natureza da linguagem que se difere do anterior à graduação em Letras, houve uma ampliação da forma de se entender a linguagem no decorrer de sua formação a ponto de problematizá-la.

Juliana também faz referência à concepção de língua como comunicação, ao dizer: “A língua é... seria tipo o instrumento, né, aquilo que a gente usa pra se comunicar. É... sendo né, tendo as regras e... e tendo, assim, os grupos, é... tendo as divisões.”. Já a participante Júlia não conseguiu falar das concepções, alegando que não se lembrava, que havia feito um trabalho sobre o conteúdo, mas chega a dizer que não se lembra de ter “realmente” entendido. Apesar de o conceito das concepções não estar assim tão bem construído para as três estagiárias, é importante ressaltar a ampliação de seus conhecimentos sobre esse conteúdo e sobre a relação dele com as escolhas didáticas.

Já na educação básica, Júlia pôde refletir sobre o tipo de profissional que gostaria de ser, e na graduação pôde refletir sobre como vê a linguagem, a língua e o ensino de português, com debates que abriram um espaço maior para reflexões fundamentadas teoricamente. Camillo (2007) explica que a reflexão abre oportunidades para um olhar diferente para novas propostas pedagógicas. Portanto, esse debate é fundamental para a formação do sujeito docente, pois é um dos momentos em que os seus conhecimentos, as suas concepções, as suas crenças e as práticas já conhecidas para o ensino de língua podem ser ressignificados.

5.4 Experiências vividas no Estágio

As estagiárias fizeram Estágio Supervisionado presencial em 2019, em turmas do ensino fundamental de escolas públicas de Anápolis, em Goiás. Sobre essa experiência, Sakura deixa claro que foi marcada por “*um espaço que [...] gostaria de estar como aluna*”. A professora que acompanhou foi tida como “excepcional” pela graduanda, com aulas dinâmicas, com incentivo à leitura e trabalho com gêneros textuais. Lembremo-nos que Sakura relatou seu desejo por mais aulas de leitura na sua educação básica, uma vontade que marcou sua identidade.

Já Juliana observou em seu estágio práticas ligadas a textos, com questões “*de interpretação*”, avaliando de forma geral as aulas acompanhadas. Ela e Sakura observaram aulas que abordam questões muito discutidas atualmente, as questões dos gêneros e do trabalho com leitura/interpretação, mas suas falas permaneceram genéricas, de modo que não podemos fazer interpretações mais profundas sobre tais observações.

As experiências no estágio de Júlia parecem tê-la marcado fortemente. Relata ter acompanhado uma professora cujas práticas avaliou como negativas, expondo que “*pensava*

assim ‘eu acho que esse é o tipo de professora que eu, que eu não quero ser’”. A interação que teve com essa professora durante o estágio como também a interação que teve com sua professora de redação do 3º ano do ensino médio fizeram-na refletir sobre a sua identidade docente, de forma a fazê-la pensar no professor que não gostaria de ser, nas práticas que não gostaria de reproduzir.

5.5 Concepções linguagem/língua e ensino das professoras em formação e seus reflexos nas escolhas didáticas

Sakura argumenta compreender “a língua como prática social”, como “uma forma de agir no mundo, [...] de você ter também um pouquinho de agência”. Essa visão, segundo a aluna, foi construída no contexto do Integra³, grupo de estudo dos professores de língua inglesa do curso de Letras de Anápolis. A concepção de língua como interação tem seu fundamento também no conceito de prática social, de acordo com Pedroso (2013), já que é na sociedade e por meio da interação que a palavra como signo social e ideológico se torna real e ganha seus sentidos, como explica Perfeito (2007) a partir de Bakhtin.

Talvez, por pensar assim, Sakura, ao se lembrar do seu tempo na escola, questiona o ensino de leitura distante de sua realidade, descontextualizado e sem ferramentas para realização da prática de leitura e de interpretação pedida:

[...] a primeira coisa que eles me pediram pra ler no Ensino Médio, eu acho que foi Sertão Vereadas⁴, se não me engano. [...] Só que eles não me apresentaram ferramentas para eu ler Sertão Vereadas [...] Então eu acho que voltar [...] apresentar possibilidades, e depois disso ir apresentando outras leituras, mostrando o caminho didático pra ele conseguir ler. E também refletir sobre aquilo que ele tá lendo (SAKURA, 2021).

Essa experiência escolar deixa marca na sua visão de como o ensino deve ou não deve ser feito, e depois entra em confronto com outros conhecimentos construídos no curso de Letras. Tudo isso fortalece sua visão de língua como prática já no final do curso. Ao falar sobre a produção textual, a estagiária deixa claro o entendimento de que o ensino de português precisa ocorrer considerando as práticas de leitura e de escrita e sua interdependência:

Eu acho que a produção textual, ela é resultado desse trabalho de leitura. A partir do momento que você tem a leitura e que você também induz o aluno

³ Grupo de Estudos INTEGRA - Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos, coordenado pela Profa. Dra. Barbra Sabota, pelo Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre; todos professores do curso de Letras da UEG/Anápolis.

⁴ Provavelmente a participante refere-se à obra Grande sertão: veredas de João Guimaraes Rosa.

a... a escrever [...] Eu acho que não deveriam ser separados, porque a redação é o resultado também das leituras que o aluno faz. Porque quanto mais você lê, mais você conhece as estruturas tanto presentes no texto quanto, é, repertórios, nossos repertórios sociais, socioculturais, linguísticos. Ele vai é, pegando aquilo, ele vai criando uma bagagem. Eu acho que não deveriam ser separadas (SAKURA, 2021).

Da mesma forma, Sakura entende que os conteúdos gramaticais deveriam ser ensinados considerando as demandas de aprendizagem do aluno e em práticas de leitura e de escrita, chegando a expor que *“A partir da produção textual, o professor, ele vai conseguir analisar é... o quê que o aluno precisa. Então, ‘nossa, ele tá com problema em acentuação, vamos trabalhar’, trabalhar aquilo dentro do texto do próprio aluno, né”*. Parece-nos um trabalho com textos, com leitura e escrita (esta, com textos dos alunos), em que tudo isso seria feito de forma contextualizada e relacionada entre si. Não há uma visão da língua apenas como estrutura, como meio de comunicação, mas sim como algo que acontece na interação social, como prática social.

Analisando, então, as escolhas didáticas da estagiária para a atividade de leitura por ela produzida, damos destaque aos objetivos definidos para a proposta: *“Refletir sobre os usos das figuras de linguagens dentro dos textos poéticos; identificar a crítica apresentada na crônica; entender o papel social da crônica; refletir sobre a importância do humor crítico; refletir a importância das conjunções para a coesão e coerência do texto; relacionar problemas presentes na vida cotidiana das pessoas”*. Interpretamos que tais objetivos indiciam uma proposta de ensino reflexivo e contextualizado, pensando no gênero crônica e sua função social, algo que Antunes (2014) nos alerta ser o objetivo do ensino de língua portuguesa. Somente o primeiro objetivo apresenta uma incoerência quando diz *“textos poéticos”*.

Nesse sentido, vemos que as questões elaboradas por Sakura levam o aluno à reflexão sobre os sentidos do texto: *“Em sua opinião, qual a função do diminutivo dentro do texto? E se há diferenças na intenção do eu-lírico quando usa ‘Quequinha’ no início do texto para a expressão ‘essa mulherzinha’ utilizada no decorrer do texto?”, “Qual é a crítica apresentada pelo autor? Qual a sua opinião em relação a esse tema?”, “Ao final da crônica, Noberto começa a tratar sua mulher, através da expressão ‘essa aí’, nesse sentido, qual a sua opinião sobre essa expressão? O que ela pode acarretar? Você acha que essa expressão é respeitosa? Posicione-se”, “A relação apresentada no texto é uma relação saudável? Explique seu ponto de vista”*. Essas perguntas têm o potencial de levar o aluno a fazer reflexões para além da superficialidade textual, e também não reproduz um ensino que usa o texto como pretexto para ensinar formas e nomenclaturas.

Mesmo nas perguntas em que a dimensão linguística da crônica é abordada, vemos um ensino que visa compreender os efeitos de sentido que são gerados por diferentes escolhas

linguísticas: “Qual a importância dessa figura de linguagem para coesão e coerência do texto?”, “Em sua opinião, qual a função do diminutivo dentro do texto?”, que na crônica tem um sentido depreciativo para um dos personagens. São perguntas que seguem o que está dito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) sobre o entendimento dos recursos que constroem o texto em dado contexto, para que haja uma compreensão do uso da língua e seus efeitos sobre o leitor.

Só há uma questão que destoa dessa abordagem construída na atividade: “quais são os tipos de conjunções presentes no texto?”, que parece ser um eco da experiência anterior focada num ensino gramatical. Por mais que suas concepções tenham sido ressignificadas, ainda há traços na identidade de Sakura que são resultado do meio social que a interpelou, como explica Hall (2006); meio este no qual o ensino gramatical era/é muito valorizado.

Ao discutir com Juliana acerca da natureza da linguagem, a aluna argumenta que esta “É a capacidade que o ser humano tem de se comunicar, [...] de interagir, de compreender, de desenvolver [...] É, já a língua a gente pode, pode expressar...”, uma compreensão de língua como instrumento de comunicação. Essa fala da estagiária é interessante quando comparamos com sua visão sobre o ensino de gramática na escola, pois argumentou que a gramática deveria ser trabalhada já “inserida nos textos”, isso porque só ensinar a gramática, só as regras por si só é algo que o aluno pode ter dificuldade de “memorizar”.

Na verdade, essa compreensão de Juliana materializa uma visão estruturalista no ensino de língua. Parece-nos que, para ela, é preciso trabalhar a gramática com o texto, mas este usado como pretexto para o ensino de formas/nomenclaturas; uma perspectiva que faz parte da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. E ainda, há ecos da concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois há uma preocupação com a memorização de regras. Vale lembrar aqui a confusão que alunos e professores em geral fazem com o conceito de regra gramatical, usando-o para se referir a nomenclaturas da gramática normativa.

Na atividade elaborada pela discente, há a definição dos seguintes objetivos: “*analisar e identificar o gênero crônica; interpretar e verificar os vários recursos utilizados por autores brasileiros; identificar aspectos e características do gênero*”. São objetivos que buscam a verificação e a identificação de formas e estruturas da língua e do gênero, não há uma proposta de reflexão sobre os usos da língua e os sentidos no texto, sobre a função do gênero em sociedade.

Entretanto, na atividade, a estagiária aborda conteúdos que não tem relação com os objetivos definidos, os quais são: “Qual a relação do título ‘Inimigos’ com o possível sentimento existente entre os personagens?”, “O que a gradação nas palavras que Norberto usa para referir-

se à mulher demonstra?”, “Em relação a seguinte fala ‘O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo’ Você concorda? Explique” e “Na sua opinião, qual o possível sentimento da mulher ao ser referida como “aquilo” por alguém que ela compartilhou anos?”.

Tais questões não têm relação com os objetivos de aprendizagem definidos, e ainda as duas primeiras questões requerem uma reflexão dos sentidos textuais, e as duas últimas, apesar de subjetivas, também exigem um nível mínimo de reflexão; escolhas didáticas mais condizentes com a concepção de linguagem como interação.

Por último, a estagiária Júlia, ao responder como via a língua, argumentou que esta é “a forma que a gente se comunica”, com uma “função comunicativa” em sociedade, indiciando uma percepção de linguagem como instrumento de comunicação. E, ao discutir sobre escolhas didáticas concernentes ao trabalho com leitura, defende um ensino contextualizado ao dizer que “a gente tem que buscar é... o que tá mais próximo da realidade de cada um”. No entanto, o sentido dessa contextualização se restringiu muito quando a aluna em seguida diz que “Se tiver que ler Machado de Assis, pega uma... uma adaptação”, por pensar na (in)capacidade do aluno para leituras mais exigentes. Vemos aí duas questões importantes, uma ideia de que os alunos não conseguem ler certos textos em função de sua complexidade e uma simplificação do sentido de ensino contextualizado, pensando na língua como prática social.

Ao refletir sobre como deveria ser o trabalho com a produção de textos, nos chama atenção a sua fala sobre o trabalho com os gêneros, defendendo aulas com uma explicação sobre o gênero e depois orientação acerca das características que definem tal texto como pertencente àquele tipo textual, relembrando um ensino classificatório do texto, típico da segunda concepção de linguagem (linguagem como sistema).

Falando sobre o ensino de conteúdos gramaticais, Júlia critica o ensino ser “uma coisa muito... é, metódica, pra não falar chata.”, elencando que há diversas regras a serem ensinadas nas aulas que acabam por deixar o aluno perdido. Defende uma prática em que o aluno pudesse “participar mesmo. Não só escrever, não só fazer as atividades. Mas, também participar para entender”. Apesar dessa fala, não há uma clareza sobre como seria um ensino de gramática diferente do que vem sendo praticado. Também não podemos deixar de pensar que é comum no curso de Letras da UEG essa compreensão de que o ensino de conteúdos gramaticais não deve ser realizado como de costume na escola, sendo uma visão bastante frequente nos corredores do curso, mas de fato sem uma clareza sobre o que isso significa em termos práticos.

Quando analisamos os objetivos elencados por Júlia com a atividade produzida, parecemos que há uma tentativa de tecer um ensino mais reflexivo, mas a análise dos mesmos fica prejudicada pela falta de clareza sobre onde pretende chegar com a atividade: “refletir sobre os

pronomes relativos às relações de sentido nos gêneros em estudo; refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo; refletir sobre os elementos articuladores (preposição, conjunção, pronomes, advérbios...) na crônica". Além disso, na atividade, não há questões que se relacionem com os dois primeiros objetivos, e somente uma questão que explora o uso de pronome, pensando no terceiro objetivo.

Por outro lado, chamamos atenção para uma pergunta que focaliza o uso de pronome pensando na construção de sentido: *"No texto vemos a mudança de pronomes que Norberto usa ao se referir a sua esposa. Qual a intenção do autor ao mudar os pronomes ao longo da narrativa?"*; e outra questão também interpretativa: *"Qual a função de repetição da frase 'O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca em silêncio. O tempo usa armas químicas'?"*.

As outras perguntas elaboradas pela discente Júlia foram de identificação e de retirar excertos do texto, como *"Retire do texto o trecho que evidencia que marido e mulher viraram Inimigos"*; de classificação do gênero crônica, como *"Não faz parte do gênero crônica: a) textos rápidos e objetivos b) abordagem de assuntos contemporâneos c) diálogo entre animais ou seres inanimados d) uso de poucos ou nenhum personagem"*; e sobre aspectos semântico e sintático, descontextualizadas: *"Pode-se substituir a palavra dengosa sem alteração de sentido por: a) nervosa b) doente c) esperta d) manhosa"*, *"Qual o sujeito na frase 'Com o passar do tempo, o Noberto deixou de chamar a Maria Teresa de Quequinha'?" a) tempo b) Noberto c) Maria Teresa d) Quequinha"*.

Enfim, algumas escolhas didáticas de Júlia tendem para um ensino tradicional, classificatório, condizendo com sua concepção de língua como comunicação, mas outras não. Disso, vemos que o emaranhado de discursos internalizados pela aluna se materializa em suas escolhas didáticas, às vezes (ou muitas vezes), reproduzindo pensamentos e ideias ainda muito conservadoras e em outras já fazendo um movimento para escolhas didáticas mais reflexivas.

Vemos nesse movimento discursivo um sujeito professor tentando se situar dentro das diversas vozes que transpassaram sua subjetividade, tentando se identificar nesse processo.

Considerações finais

Considerando as falas e as escolhas didáticas das três professoras em formação vemos a presença das três formas de a linguagem/língua ser concebida e sua relação com as vivências na educação básica e com a formação no curso de Letras. É aquela influência de outras vozes proposta por Bakhtin e apresentada por Fontana, Schroeder e Lesiko (2008) para a formação da

própria voz, ecoando juntas nas escolhas dessas professoras, que vivem um constante processo de aceitação e negação de pontos de vista. Isso indicia subjetividades inconclusas, em que vozes mais tradicionais sobre o ensino de língua portuguesa ainda têm influência sobre o seu fazer didático, uma vez que a identidade do sujeito está em construção continuamente.

Nem todas as escolhas didáticas vistas nas atividades estavam em concordância com a compreensão de cada uma das estagiárias sobre a natureza da linguagem e da língua. Apenas Sakura mostrou uma relação direta da concepção presente em seu discurso com as escolhas ao elaborar a atividade, demonstrando que tem ressignificado os discursos com os quais têm contato, mas ainda assim usou o texto como pretexto para ensinar estrutura em uma das questões.

Tanto Juliana quanto Júlia apresentaram escolhas didáticas contrastantes com seus discursos. Entretanto, já existem reflexões e escolhas acerca de um ensino pautado na concepção interacionista da linguagem. Sejam nas ideias, seja na execução, há percepções sobre a língua portuguesa e o ensino desta que não tinham sido construídas em sua subjetividade antes da universidade.

Encerramos, então, com a reflexão da importância de todas essas discussões no processo de formação do professor no curso de Letras. Esse processo formativo pode significar um começo para a ressignificação das concepções sobre linguagem/língua e seu ensino, ajudando de forma direta na compreensão da natureza dialógica das práticas sociais dentro e fora da escola e, conseqüentemente, sustentando escolhas didáticas mais significativas para o aprendizado do aluno.

Referências

- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- ARAUJO, D. S. de; FREITAS, S. A. de. O ensino de língua materna e a identidade do professor: uma perspectiva discursiva. *Revista Philologus*, nº 55, s.a.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CAMILLO, L. Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor. *Estudos Linguísticos*, Londrina, maio-ago., p. 59-67, 2007.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORACINI, M. J. Subjetividade e Identidade do professor de Português. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.
- FERREIRA, M. B. A Linguagem e os processos de enunciação, dialogismo e polifonia. *Olhar de Professor*, v. 7, n. 1, 2004.

FONTANA, A. C. C.; SCHROEDER, D. A. C.; LESIKO, S. A. Histórico da subjetividade nos estudos lingüísticos. *UniLetras*, v. 30, n. 2, 2008.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.

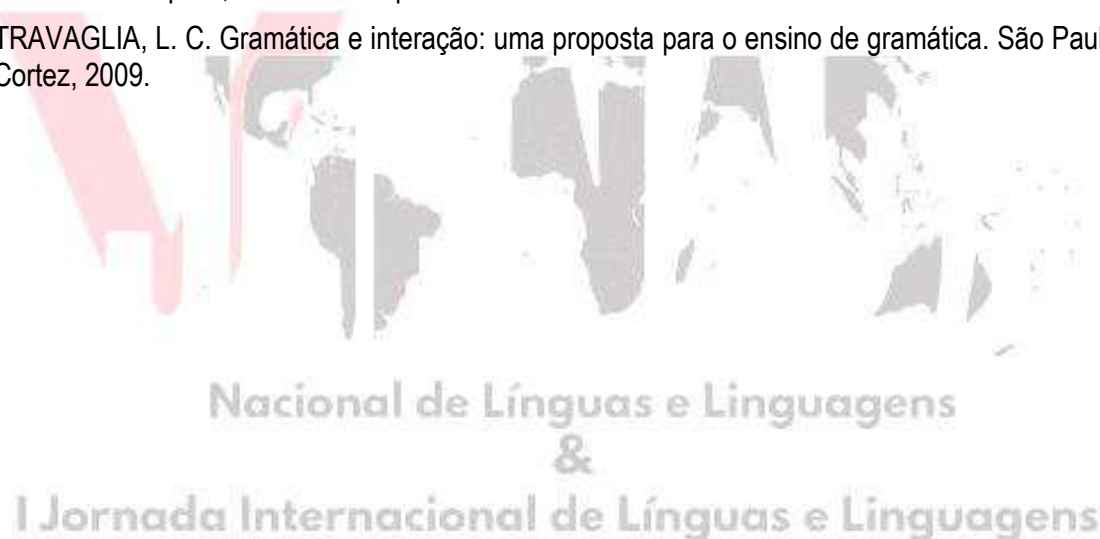
HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUZ, M. N. S. As marcas da subjetividade: o eu e o outros no discurso do professor de língua portuguesa. *Letra Magna*, v. 5, 2009.

PEDROSO, S. F. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. *Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL*, Salvador, n. 7, p. 64-86, dezembro de 2013.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas-CLAFPL. Anais. Florianópolis, UFSC. 2007. p. 824-836.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.



Letramento Digital: concepção de estudantes sobre as práticas interativas experienciadas nas mídias digitais

Júlia Juliêta Silva de Brito¹

Maria Eduarda de Souza Rocha Gouveia Lima²

Orientadora: Renata Mendes Suassuna³

RESUMO

Considerando o avanço das mídias digitais e a necessidade do domínio dos Letramentos Digitais, este artigo objetiva identificar as concepções acerca dos usos nas mídias sociais por estudantes de uma escola da rede Estadual, a partir de uma atividade realizada pelo subprojeto PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da área de Letras - Língua Portuguesa. Embora valiosas contribuições já tenham sido dadas em materiais didáticos voltados para a didatização e influência das redes sociais nos tempos atuais, nota-se escassez de pesquisas sobre os propósitos comunicativos da maneira que estamos propondo. Portanto, a partir de uma análise de conteúdo e uma abordagem qualitativa, busca-se explorar esse objeto considerando os estudos teóricos expostos por Recuero (2011), uma vez que focaliza sua pesquisa nas redes sociais e na *internet*, e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) acerca dos letramentos digitais. A análise dos dados coletados revela a percepção dos alunos referente às práticas interativas experienciadas no ambiente virtual, fundamentando-se no estudo sobre o perfil dos alunos nas redes sociais. Evidencia-se, assim, que as discussões realizadas neste trabalho podem contribuir para a ampliação do debate acerca das mídias digitais e suas consequências.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente virtual; Estudantes; Mídias sociais; PIBID; Letramentos digitais.

1 Introdução

Nos últimos anos, com o grande avanço da tecnologia e o uso das mídias digitais, novas informações e conhecimentos são desenvolvidos e disseminados no processo de escolarização de forma dinâmica e diversificada, por meio dos recursos disponibilizados em plataformas de comunicação. Desta feita, neste trabalho, apresentamos os resultados de dados a partir de uma pesquisa realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID, visto que as novas tecnologias invadiram a sala de aula no contexto da pandemia, a escola e, principalmente, o professor precisou se reinventar e utilizar-se de estratégias interativas digitais no ensino-aprendizagem de novas tecnologias.

O uso da informática na educação implica uma quebra de paradigmas e a adoção de novas formas modelos aos quais surgem algumas peculiaridades, como é o caso da velocidade

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: jujusidebr2000@outlook.com.

² Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: eduardarchx@hotmail.com.

³ Licenciada em Letras (UFCG), Especialista em Linguística (UEPB), Professora de Língua Portuguesa no Estado e PMCG. E-mail: renata2_suassuna@hotmail.com.

de disseminação de informações, entre outros. Para tanto, Azevedo (2002, p. 16) aponta que a justificativa para o início dessa ação nas escolas do Brasil foi "a possibilidade de mudança na escola: a criação de ambientes usando a informática como recurso auxiliar no processo de aprendizagem". Dessa forma, o presente trabalho busca responder a seguinte pergunta: "como os estudantes de uma escola da rede pública de Campina Grande, PB utilizam as mídias digitais? Caso utilizem, o uso também envolve plataformas de ensino-aprendizagem ou apenas como ambiente interativo nas redes sociais?".

Neste trabalho, busca-se explorar o objeto de análise considerando os estudos teóricos expostos por Recuero (2011), dado que apresenta as mídias digitais, mostrando o surgimento das redes sociais na *internet*, ao qual parte de uma proposta teórico-aplicada. No que diz respeito ao letramento digital, os pressupostos apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) partem de três pontos principais: a informação, a conexão e a linguagem. Em contrapartida, temos Pinheiro (2018) que estuda os conceitos e modelos do letramento digital, a partir do questionamento: "o que escolas de ensino fundamental adotam?"; e, por fim, Azevedo (2002), que aborda a tecnologia no ensino e suas implicações para a aprendizagem.

Considerando a importância de mais estudos sobre o assunto, delineamos alguns objetivos acerca do trabalho, sendo estes: identificar as concepções acerca dos usos das mídias sociais por estudantes de uma escola da rede Estadual de Campina Grande e contribuir de maneira profícua com materiais didáticos pensando em uma didatização baseada na influência das redes sociais nos tempos atuais. Justificamos a existência dessa pesquisa apoiada na percepção da escassez de trabalhos sobre os propósitos comunicativos acerca de práticas interativas nas mídias digitais e suas consequências nos tempos atuais.

Com isso, esperamos que as discussões realizadas neste trabalho ampliem o debate sobre as práticas interativas nas mídias digitais, assim como acerca da cultura digital nas práticas educativas e formativas. Portanto, busca-se contribuir com os impactos da cultura digital na sociedade contemporânea e seus reflexos nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que no cenário educacional, as tecnologias digitais buscam promover uma atividade de forma dinâmica e diversificada.

Por fim, organizamos nosso trabalho em cinco seções, excetuando primeiramente esta introdução. Em seguida, expomos a fundamentação teórica do trabalho, uma vez que focalizamos no letramento digital partindo do estudo de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e também Recuero (2011) no tangente à área dos usos das redes sociais na *internet*. A seguir, apresentamos o processo de realização da pesquisa, denominado de Metodologia. A quarta seção, e a que

consideramos mais importante, apresentará a análise de dados. E encerrando, tecemos as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

Para iniciar esta seção, o conceito de Letramento digital será brevemente apresentado a partir dos pressupostos teóricos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), estudiosos da área, uma vez que analisam o impacto do uso de novas tecnologias no ensino, as perdas e os ganhos decorrentes das novas tecnologias, a linguagem utilizada pelos usuários da internet, as informações disponíveis e as conexões dos grupos sociais que segundo os autores, "transcendem fronteiras étnicas, geográficas e religiosas" (p. 199). Nesse sentido, é importante levar em consideração que com o passar dos anos e da evolução das ferramentas digitais houve também mudanças na sociedade e na educação, de forma que o letramento digital se tornou algo intrínseco ao ensino.

Portanto, quando falamos do envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais, imediatamente pensamos no letramento digital e como esses estão envolvidos em "localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassam limites pessoais", assim como apontam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 20). À vista disso, podemos considerar os letramentos voltados para uma era digital como uma habilidade necessária e eficaz no âmbito das comunicações digitais, além de ser visto como um conceito plural.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os letramentos digitais são "habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula". Destarte, citamos também os focos apresentados pelos teóricos para delimitar os letramentos: linguagem (estão diretamente ligados com a comunicação de sentidos por meio da linguagem, incluindo os canais que os complementam - hipertexto, multimídia, entre outros); informação (trata da habilidade de acessar e avaliar novas informações que estão disponíveis na *internet* - pesquisa, filtragem, entre outros); conexões (aborda a comunicação dos sentidos presente no foco da linguagem e a gerência de informações presente no foco da informação, logo, estão relacionados com as conexões - intercultural, entre outros).

No que diz respeito aos estudos sobre a *Rede social na internet* segundo Raquel Recuero, são levantadas questões acerca da interação, relações sociais e redes de ego, relacionadas com os sites de redes sociais. A autora também estuda sobre a visibilidade, a autoridade e a popularidade nos sites, pontuando que "a popularidade é um valor relacionado à audiência" (2011,

p. 111). À respeito de seus apontamentos acerca da autoridade, Recuero (2011, p. 113) explica que “refere-se ao poder de influência de um nó na rede social”.

Recuero (2011, p. 35) exprime que “a relação é considerada a unidade básica de análise em uma rede social. Entretanto, uma relação sempre envolve uma quantidade grande de interações”. Assim, percebe-se que as interações exigem certa relação social. Desse modo, a autora segue afirmando que a interação possui conteúdo, uma vez que a partir dele constitui-se às trocas de mensagens e definição da relação. Destarte, Recuero (2011, p. 37) pontua que “a mediação pelo computador traz aspectos importantes para a relação social, como o distanciamento entre as pessoas envolvidas na construção dessa relação pode alterar a forma através da qual ela é estabelecida”. Dessa maneira, o distanciamento físico que os aparelhos eletrônicos proporcionam é mais fácil para os usuários iniciarem e acabarem suas relações, dado que, não envolve o “eu” físico de quem está atrás das telas.

Reid (1991) aponta que a interação social pode dar-se de forma síncrona e assíncrona e, dessa forma, Recuero (2011, p. 30) complementa apresentando a comunicação síncrona como aquela que simula uma interação em tempo real, em que as pessoas envolvidas têm uma expectativa de resposta imediata ou quase imediata, afirmando que é necessário que os indivíduos estejam on-line, dado que é realizada por canais de *chat*, enquanto a interação assíncrona é realizada por *e-mail* ou fórum.

Queremos salientar, por fim, que esses discursos sobre letramento digital e redes sociais na *internet* não se apresentam de modo isolado ou homogêneo, tendo em vista que são identificados considerando o perfil de cada indivíduo a partir do seu uso nas mídias digitais, seja como recurso de ensino aprendizagem, ou como meio de interação nos aplicativos de redes sociais, assim como veremos de maneira mais detalhada na análise de dados.

3 Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, que é apresentada por Oliveira (2010) como a busca por significados e interpretações do funcionamento de estruturas sociais, o que se insere com a perspectiva de análise das respostas coletadas. Quanto aos procedimentos analíticos, adotamos a técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2002 [1977]), marcada por três etapas, a saber: unitarização, descrição e interpretação dos dados. Dessa forma, o objeto de análise deste trabalho advém de um formulário criado na plataforma *Google Forms*, pertencente ao *site* do *Google*.

Cabe destacar que os dados coletados fazem parte de uma pesquisa realizada pelo

subprojeto Ensino de Língua Portuguesa e formação do professor em contextos de multiletramentos, por meio do PIBID do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (campus sede), numa Escola estadual localizada em Campina Grande, na Paraíba, e que nos possibilitou construir este banco de dados. Nesse sentido, o processo de geração de dados iniciou-se no dia 10 de maio de 2021 e teve sua realização em cinco momentos principais.

No primeiro momento, os pibidianos selecionados para realizar o processo de criação do formulário acessaram o *site* do *Google Forms* (<https://www.google.com/forms/about/>). No segundo momento, o formulário foi criado e passou por uma avaliação com os demais pibidianos, a professora supervisora e a coordenadora do projeto, momento em que foram dadas sugestões visando contribuir de maneira profícua para a construção do formulário.

Figura 1 - cabeçalho do formulário *Google Forms*



FORMULÁRIO - MÍDIAS SOCIAIS
*Escola Polivalente
turma: 1º ano*

Formulário - Mídias sociais

Este formulário tem a finalidade de analisar os interesses dos alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Polivalente acerca dos usos das mídias sociais.

***Obrigatório**

O formulário conta com quinze perguntas, dentre elas questionamentos abertos e de múltipla escolha, sendo as abertas: “Nome completo”, “Idade”, “Há quanto tempo você utiliza redes sociais?”, “Qual o tipo de conteúdo que você busca nas redes sociais?”, “Você utiliza algum aplicativo educativo? Qual? Sua experiência foi positiva?” e “Já participou de sorteios pelas redes sociais? Se sim, como ficou sabendo?”. Quanto às questões de múltipla escolha, temos: “Você tem redes sociais? Se sim, quais você mais utiliza?”, “Aproximadamente, quantas horas por dia você dedica às redes sociais?”, “Você conhece a configuração “Bem-estar digital e controles parentais”? Ferramenta que pode te ajudar a administrar seu tempo de uso dos aplicativos.”, “Uma

das opções da configuração "Bem-estar digital e controles parentais" é "Maneiras de desconectar-se". Você costuma se desconectar das redes com alguma frequência?", "Costuma utilizar as redes sociais como plataforma de ensino e aprendizagem?", "Você busca por eventos escolares através das redes sociais?", "Segue algum influenciador? De qual área?", "Realizou alguma compra porque um influenciador digital indicou?" e, por fim, "Qual a sua ideia principal sobre as redes sociais?".

Em seguida, no terceiro momento, o formulário foi compartilhado com a turma dos primeiros anos ao término de uma das aulas no formato de ensino remoto da disciplina de Língua Portuguesa, no dia 18 de maio de 2021. À guisa de informação, as aulas da turma foram realizadas via *Google Meet*, devido à pandemia da Covid-19. Nesse sentido, determinamos cerca de uma semana de prazo para os alunos responderem o questionário e recebemos 83 respostas que compõem a análise de dados mais à frente. O quarto momento serviu para análise de respostas entre os pibidianos e a realização de uma planilha com os resultados obtidos.

Por fim, no quinto e último momento, idealizamos a etapa de produção desta pesquisa e para isso selecionamos cinco perguntas feitas e suas respectivas respostas para serem analisadas na seção da análise de dados, sendo elas: "Aproximadamente, quantas horas por dia você dedica às redes sociais?", "Você conhece a configuração "Bem-estar digital e controles parentais"? Ferramenta que pode te ajudar a administrar seu tempo de uso dos aplicativos. Uma das opções da configuração "Bem-estar digital e controles parentais" é "Maneiras de desconectar-se". Você costuma se desconectar das redes com alguma frequência?", "Costuma utilizar as redes sociais como plataforma de ensino e aprendizagem?", "Qual o tipo de conteúdo que você busca nas redes sociais?", "Você utiliza algum aplicativo educativo? Qual? Sua experiência foi positiva?" e "Qual a sua ideia principal sobre as redes sociais?".

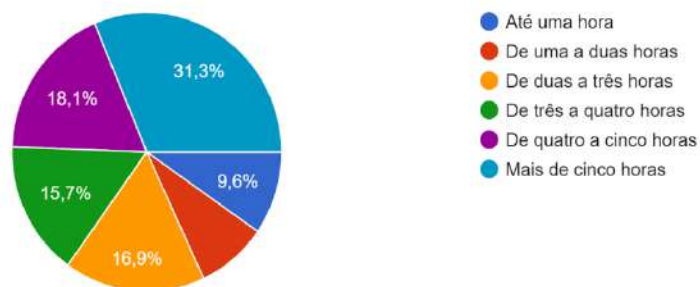
Neste seguimento, tratando da análise de dados, a partir de uma leitura atenta dos dados, utilizamos as respostas dadas pelos alunos com o suporte dos gráficos produzidos pelo próprio aplicativo para fomentar uma compreensão mais aprofundada dos resultados. Para conclusão desta etapa do artigo, a fundamentação teórica deste trabalho apresenta uma breve contextualização sobre os letramentos digitais por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e pensando nas redes sociais na *internet*, servimo-nos dos pressupostos apresentados por Recuero (2011).

4 Análise de dados

Pretendemos agora analisar as perguntas selecionadas anteriormente e suas respectivas respostas, expondo algumas das considerações dos alunos no tangente às horas dedicadas às

redes sociais, algumas ferramentas que administram o uso dos aplicativos, a utilização das redes sociais como instrumentos educacionais e, encerrando a análise, no que se refere ao sentimento dos alunos após utilizar as redes sociais. Para facilitar a compreensão do leitor e a organização do artigo, optamos por apresentar a pergunta e seus resultados em forma de imagem e em seguida as considerações percebidas.

Figura 2 - Gráfico sobre quantitativo de horas diárias de uso das redes sociais
5. Aproximadamente, quantas horas por dia você dedica às redes sociais?
83 respostas

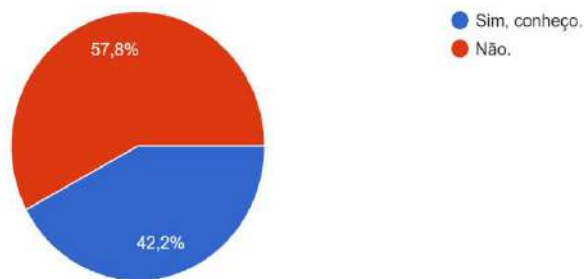


Na primeira pergunta selecionada, “Aproximadamente, quantas horas por dia você dedica às redes sociais?”, constata-se que grande parte (31,3%) dos alunos utilizam eletrônicos por mais de cinco horas para acessar as redes sociais. Considerando o momento de pandemia ocasionada pela Covid-19, as redes sociais são uma opção para substituir a interação presencial, e assim como aponta Recuero (2011), as redes sociais necessitam de certo vínculo por meio dos usuários. As demais respostas apresentam índices menores e correspondem a números mais baixos do uso das redes sociais, o que causa certo estranhamento, pois, se levarmos em conta a idade dos alunos entrevistados por meio do formulário, a maioria são adolescentes que formam um dos grupos com maior acesso, além da frequência diária do uso das redes sociais, segundo Teixeira (2016).

Figura 3 – Gráfico sobre quantitativo de alunos que conhecem as ferramentas digitais de bem-estar digital

6. Você conhece a configuração "Bem-estar digital e controles parentais"? Ferramenta que pode te ajudar a administrar seu tempo de uso dos aplicativos.

83 respostas



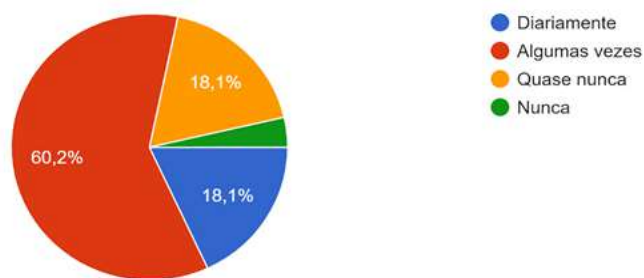
A Fig. 3 corresponde à segunda pergunta selecionada, "Você conhece a configuração "Bem-estar digital e controle parentais? Ferramenta que pode te ajudar a administrar seu tempo de uso dos aplicativos.", no qual verifica-se que 57,8% dos alunos conhecem a ferramenta "Bem-estar digital e controles parentais". Em contrapartida, temos uma parcela de estudantes que não conhecem a ferramenta citada anteriormente e, conseqüentemente, não reconhece a finalidade do aplicativo e de como este ajuda a administrar o tempo de uso dos aparelhos eletrônicos. É importante ressaltar que a internet tem grande impacto na vida das pessoas e em seus comportamentos. Segundo Lévy (2000), a *internet* para além do auxílio na aprendizagem, compromete a vida pessoal do usuário de forma que suas relações presenciais diminuam.

Figura 4 – Gráfico sobre quantitativo de alunos que buscam desconectar-se das redes sociais

7. Uma das opções da configuração "Bem-estar digital e controles parentais" é "Maneiras de desconectar-se". Você costuma se desconectar das redes com alguma frequência?

83 respostas

1Jo



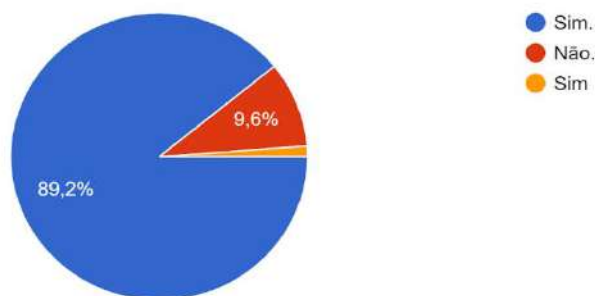
Ademais, considerando as respostas dadas pelos alunos na questão anterior, na Fig. 4 percebe-se que boa parte deles (60,2%) fazem uso da ferramenta de controle visando desconectar-se. Nota-se também que alguns alunos (3,6%) selecionaram a opção "nunca", o que levanta suposições sobre o motivo de não buscarem se desconectar das redes sociais. É importante ressaltar que esse uso desenfreado da *internet* pode ocasionar problemas mais graves, como a necessidade de se conectar cada vez mais vezes ou usar a *internet* como meio de escapar dos problemas ou buscando melhorar o humor e tendo uma piora caso seja contrariado, o que

pode ser considerado como dependência, assim como aponta Teixeira (2016).

Figura 5 – Gráfico sobre quantitativo de alunos que utilizam as redes sociais como plataforma de ensino e aprendizagem

8. Costuma utilizar as redes sociais como plataforma de ensino e aprendizagem?

83 respostas



Em relação ao questionamento apresentado na Fig. 5, “Costuma utilizar as redes sociais como plataforma de ensino e aprendizagem?”, em específico, notamos que quase todos os alunos utilizam as redes sociais como plataforma de ensino. Nessa perspectiva, podemos considerar que os índices elevados estejam relacionados com a pandemia decorrente da Covid-19 e da adaptação das escolas do ensino presencial para o ensino remoto e, conseqüentemente, o uso de plataformas como o *Google Meet* ou *Google Classroom*. Segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), esse novo contexto que a pandemia trouxe, obrigam os professores a adequar os sistemas educativos vigentes a uma virtualização e implica mudanças por parte dos alunos, tornando-os autônomos e dependentes de uma interação virtual para suprir suas necessidades em sua aprendizagem.

Figura 6 – Gráfico sobre quantitativo das opiniões dos alunos acerca das redes sociais

15. Qual a sua ideia principal sobre as redes sociais?

82 respostas



A décima quinta pergunta do questionário e a última a se abordar na análise de dados, apresenta os principais conceitos apreendidos dos alunos quanto ao uso das redes sociais. Nesse sentido, é evidente a discrepância existente entre os pensamentos dos alunos acerca desses usos. De maneira mais detalhada, percebemos que a maior parte (47,6%) vê as redes sociais como fonte de interação, retomando, assim, o que foi dito anteriormente sobre a facilitação da aproximação das pessoas gerada pelas redes sociais. Percebe-se também que os alunos consideram as redes sociais como boas fontes de informação sobre os mais variados assuntos, já que existe uma pluralidade de novas informações circulando nos grupos sociais (RECUERO, 2007).

Um dado preocupante que devemos levar em consideração é quanto aos alunos que consideram as redes sociais ambientes conflituosos, deixam os pensamentos inquietos e sentem-se mal utilizando. Como já foi apontado anteriormente, nem sempre as redes sociais e a *internet* são ambientes positivos para seus usuários, ainda mais quando pensamos em adolescentes. Segundo Gonçalves e Nuernberg (2012), é na adolescência em que a identidade e a autonomia são construídas e com a utilização frequente da internet a interação social pode ser prejudicada, assim como outros aspectos pertencentes ao desenvolvimento dos adolescentes.

Considerações finais

Neste artigo, propusemo-nos a analisar concepções de estudantes do ensino médio de uma escola da rede pública de Campina Grande, Paraíba. Para tanto, recorremos à realização de um questionário, no qual os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar sua visão quanto aos usos das mídias digitais, tanto como um ambiente de interações sociais, quanto um ambiente de ensino aprendizagem. Desse modo, a partir das respostas e dos dados obtidos no formulário, as aulas ministradas pelos pibidianos tornaram-se mais dinâmicas, produtivas e participativas, visto que as respostas possibilitaram a criação do perfil dos alunos, facilitando o planejamento das aulas.

No que se refere aos dados analisados, percebemos que a maioria dos alunos fazem usos exagerados das redes sociais (mais de cinco horas por dia), e isso nos leva ao questionamento sobre esse uso exagerado e as prováveis consequências dessa rotina de utilização diária. Outra indagação que surgiu, à medida que estávamos analisando as respostas seria a que trata da interação presencial e até que ponto a mesma está sendo prejudicada pelo uso desenfreado das redes sociais, desconsiderando o contexto de pandemia que nos impede o contato pessoal.

Salientamos também a necessidade de apresentar aos alunos algumas ferramentas

próprias do telefone, como é o caso do “Bem-estar digital e controle parentais”, visando desconectar-se das redes. Consideramos de extrema importância a utilização de ferramentas com esse propósito para que exista a possibilidade do contato com vivências que a internet não propicia, como é o caso da interação com pessoas fora do mundo virtual. Além disso, acreditamos que exista uma relação com os principais conceitos apreendidos dos alunos quanto ao uso das redes sociais, em que alguns enxergam as redes como ambientes conflituosos, que deixam os pensamentos inquietos e/ou sentem-se mal utilizando. Dessa forma, reiteramos a necessidade de desligamento com as redes, tendo em vista o desenvolvimento de alguns aspectos da fase da adolescência e que podem ser comprometidos com esse uso negativo.

Destacamos também a questão do uso das redes sociais como plataforma de ensino, em que a grande maioria dos alunos, considerando o contexto da pandemia decorrente da Covid-19, confirmou essa prática. Vale acentuar que com a adoção dessas novas práticas de ensino, é indispensável que as discussões nas salas de aulas virtuais sejam articuladas e sistematizadas de maneira que os alunos sejam capazes de desenvolver ou exercitar essa criticidade, além de pensar em um propósito de formação.

Portanto, os dados serviram como base para fundamentar a prática docente do subprojeto Ensino de Língua Portuguesa e formação do professor em contextos de multiletramentos. Além disso, contribuíram para reflexões e análises acerca dos estudantes e seus usos nas mídias sociais e das práticas interativas neste ambiente, assim como a análise empreendida neste artigo nos possibilitou fortalecer a compreensão de que os estudantes utilizam as redes sociais como mídias educacionais e que conhecem ou utilizam alguns dos aplicativos educativos, de maneira que se tornem ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- AZEVEDO, Maria Cristina. *A tecnologia no ensino: Implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BARDIN, F. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002 [1977].
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GONÇALVES, B.G.; NUERNBERG, D. *A dependência dos adolescentes ao mundo virtual*. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Volume 46, Número 1, p. 165-182, 2017.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., BARROS, D. (2020). *Transitando de um ensino remoto*

emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, 34, 351-364.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PINHEIRO, Regina Cláudia. *Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?* Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

RECUERO, Raquel. Considerações sobre a difusão de informações em redes sociais na Internet. VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul. Passo Fundo (RS): Intercom, 2007. Disponível em: <http://200.204.77.119/multevento/intercom/2007/sul/cdrom/cd/resumos/R0464-1.pdf>.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. 2ª ed – Porto Alegre: Sulina, 2011.

REID, E. *Electropolis: Communication and Community On Internet Relay Chat*. Honours Thesis. University of Melbourne, 1991.

TEIXEIRA, Elsa Isabel Barbosa. *O uso excessivo das redes sociais pelos adolescentes*. Orientador: Maria São João de Castilho Brêda. 2016. 59 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/33495/1/TESE%20MIP%20-%20Elsa%20Teixeira%20-%20202016.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.



Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



A gamificação no ensino remoto da língua inglesa: primeiros passos e tropeços

Dheyse Medeiros Macêdo¹

Orientador: Marco Antônio Margarido Costa²

RESUMO

No contexto da pandemia da Covid-19, as relações sociais, e sobretudo as educacionais, vêm se desenvolvendo majoritariamente através de telas, ocorrendo o estabelecimento de diferentes conexões e processos, entre eles, o da construção de conhecimento. Assim, o presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de estágio, realizado de forma remota, no ano de 2020, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual do município de Campina Grande – PB. Com foco na gamificação, este trabalho teve como aporte teórico o estudo de diversos autores, como Pimenta e Lima (2006), Fardo (2013), Kapp (2012), Leffa (2020) e Szuparits (2018), além de documentos norteadores como a BNCC (BRASIL, 2018) e os Planos Estratégicos Curriculares da escola. As aulas foram ministradas na plataforma Google Meet com o uso de sites voltados para a gamificação, o que permitiu o envolvimento de alguns alunos que não estavam comparecendo às aulas, posto que de noventa alunos, em média, dez frequentaram as aulas remotas. Dessa forma, os estudantes demonstraram menos tensão e tiveram uma postura ativa durante a realização das atividades, fazendo uso eventual de suas câmeras e microfones. Embora o contexto situacional particular dos estudantes e do ensino remoto proporcionasse desafios, como a conexão falha, a ausência de aparelhos, o letramento digital, a disponibilidade do tempo e também outras funções exercidas pelos estudantes, que impossibilitaram o uso íntegro da gamificação, pode-se dizer que foi possível criar um ambiente interativo e acolhedor, potencializando o interesse na aula e no conteúdo proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência; Ensino fundamental II; Gamificação; Letramento digital.

1 Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou no dia 11 de março de 2020 o estado de contaminação como uma pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, identificado como Sars-Cov-19. Além de se propagar rapidamente, a doença causou grandes mudanças e adaptações ao redor do mundo, como por exemplo, a ampliação do que se compreende por sala de aula. Neste contexto, no qual as relações sociais se desenvolvem majoritariamente através de telas, diferentes conexões são estabelecidas, entre elas, a construção do conhecimento. Dessa forma, é acrescido valor neste processo de reinvenção individual, social

¹ Graduanda em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: dheysemed@gmail.com.

² Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Professor na Graduação e na Pós-Graduação da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: marcoantonio costa@gmail.com.

e profissional do Estagiário-Professor, que passa a ter uma postura de aluno e mestre em virtude do novo ambiente, mas principalmente da nova experiência. Mais que o quê e o como, busca-se o porquê e tantos outros serás.

A sala de aula presencial não é sequer transferível para o meio virtual. Embora essa familiaridade seja consoladora, diferentes aspectos podem ser prejudicados diante desta postura, a considerar as mais variadas realidades sociais, culturais e individuais. Igualmente, a disciplina de estágio nos aproxima das realidades de ensino, como uma oportunidade de utilizar nossos saberes práticos-teóricos aos diferentes contextos, com criticidade, cumprindo assim, seu papel de ensino, posto que:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

Essa busca por segurança e terreno familiar também é comum entre os estagiários, que podem acabar por retomar suas lembranças e experiências vividas em tempo de escola e tê-las como uma base para uma reprodução exata, prática esta nomeada como artesanal, conforme Pimenta e Lima (2006, p. 7). Tal prática pressupõe indivíduos imutáveis que não sofrem e nem participam das transformações sociais, desempenhando papéis escolares específicos: quem ensina e quem aprende, sem a possibilidade de interferência – ou contribuição – de dialetos socioculturais.

Assim, rejeitando a concepção de estágio mencionada acima, a experiência remota que fora oferecida pelo curso de Letras: Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em razão da pandemia vigente, se realizou como um auxílio aos futuros professores, incentivando-os a observarem, refletirem, estudarem, planejarem, partilharem e transformarem suas aulas do ensino de inglês, não limitando aspectos práticos e teóricos, mas os enxergando em conjunto fazendo parte de um contexto específico – neste caso, ensino remoto voltado para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual do município de Campina Grande – PB.

É imprescindível ter em mente que tal decisão foi devidamente regulamentada, nomeando este período de “oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas durante a execução do

período suplementar 2020.3” (UFCG, 2020, p. 1) de Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que permite a realização de orientações de práticas e estágios – que possui caráter obrigatório – que obedecem às Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como os § 3º e § 4º do Art. 1º da Portaria MEC nº 544, de 16 de Junho de 2020 (UFCG, 2020). Além desse respaldo, a documentação para validação do estágio remoto foi emitida e celebrada pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE). Ainda, houve preocupação no proveito de ensino-aprendizagem dos estagiários e escassez na oferta de experiências no ensino da Educação Infantil, razões que levaram a ordem curricular lógica da realização dos estágios a ser alterada, substituindo-a pelo Estágio no Ensino Fundamental I e II.

Posto isso, o estágio foi realizado do dia 14/09/2020 a 16/11/2020, contabilizando nove encontros (quatro observações e cinco aulas ministradas, entre elas, a aplicação de uma avaliação). Foi então acordado uma aula síncrona para cada um dos estagiários e uma assíncrona compartilhada, sendo realizados encontros às sextas-feiras para a discussão de ideias e sugestões, demonstrando o progresso das atividades e do desenvolvimento do plano de aula. Embora as aulas tenham sido ministradas de forma individual, sua construção foi múltipla a fim de contribuir de forma significativa com olhares diversos, permitindo maior aproximação da realidade bem como acréscimos úteis, considerando aspectos didáticos e metodológicos, assim como os aspectos humanos, a imprevisibilidade do futuro e a possibilidade da falha, com o intuito de se adaptar aos imprevistos sem perder o propósito.

Deste modo, o presente relato é um recorte das reflexões de um grupo de estagiários de diversos níveis de experiência didática que se valeu da Gamificação, metodologia ativa que se trata de um processo de aprendizagem que qualifica o estudante como principal agente de sua própria aprendizagem, com o propósito de promover uma aprendizagem mais cativante, promovendo a participação, o protagonismo e a diversão dos alunos, podendo ser realizada presencialmente ou não, utilizando-se do “uso da mecânica, estética e pensamento dos jogos” (KAPP, 2012, p. 10) em situações não usuais de jogo. Demonstrando as possíveis adaptações realizadas, proveitos, expectativas e realidades que se deram a partir deste, o relato está organizado nas seguintes seções: fundamentação teórica, explicitando a concepção de estágio, definindo a gamificação e seus principais componentes, e buscando articular a BNCC ao uso da tecnologia; metodologia, contemplando o funcionamento da disciplina e do estágio em si; e a avaliação dos resultados obtidos, demonstrando falhas, acertos e possibilidades.

2 Pressupostos teóricos

De início, faz-se necessário apresentar a concepção de estágio concebida nesta experiência. Considerando que a ação docente foi radicalmente modificada pelo contexto da pandemia, a prática artesanal, ainda predominante em nossa sociedade, se manifesta de forma ostensiva, evidenciando a necessidade de refletir e interromper este ciclo. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 8),

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

Essa prática fossilizada é desafiada por transformações sociais. A tecnologia, quando utilizada em sala de aula, partia de dispositivos que não permitiam a interação, mas a observação, como o uso de slides expositores de conteúdo, projetores e computadores para a reprodução destes. Em algumas escolas, o celular era proibido, posto que era visto como um dispersor da concentração, atrapalhando o desempenho do aluno. Entretanto, a não democratização do acesso à internet, ao computador e ao celular, que diante da pandemia se tornaram ferramentas de aprendizagem, trouxeram novas demandas e escancaram os diversos contextos de desigualdade social enfrentada por estudantes e professores. Assim, refletimos sobre como as potencialidades para o ensino são ignoradas em razão da hierarquia e tradição escolar, que assume as intenções a partir da observação de um comportamento, sem dar ao estudante a oportunidade de ser ouvido e de ressignificar e direcionar suas práticas em sala de aula para o nosso próprio benefício. Se a tecnologia fosse acessível e trabalhada na escola antes que um acontecimento trágico a forçasse a tal, como a saúde, o desempenho e a realidade do corpo escolar estariam diante deste momento?

Apesar disso, contrariando a prática artesanal e sua concepção de ensino e estudantes imutáveis, as metodologias ativas se definem por diferentes estratégias de ensino que reconhecem o estudante como agente e principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, necessitando de experiências de aprendizagem significativas (OLIVEIRA; PONTES, 2011). Por sua vez, o professor também tem seu papel transformado, deixando de ser um mero transmissor de conteúdos que verifica o nível de aprendizagem dos discentes, para um designer de percursos

educacionais, para isso, “é importante que o educador tenha dados em mãos, dados que são obtidos por meio de uma avaliação formativa, digital ou não, e que podem incluir as plataformas adaptativas, questionários on-line, além da observação, discussão e interação ‘olho no olho’” (BACICH, 2018, p. 19). Dessa forma, de acordo com Pimenta e Lima (2006), muito além de mero exercício empírico ou momento de desilusão teórica, no estágio, temos a oportunidade de agir e refletir como educadores, aliando de forma dialética teoria e prática, dado que a profissão docente se caracteriza como uma prática social, capaz de intervir na realidade social por meio da educação, dentro e fora das instituições de ensino, investigando e potencializando nossa práxis em formação.

No ensino remoto, o uso de jogos em sala de aula se popularizou devido à sua natureza digital, possibilidade de adaptação e promoção de diversão e engajamento em sala de aula. No entanto, o uso de uma dinâmica diferente em sala de aula não caracteriza como metodologia ativa, mesmo que a participação do estudante tenha mais relevância. Contudo, a gamificação, conforme definida por Kapp (2012), se vale do uso da mecânica, estética e pensamentos dos jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e a resolução de problemas. Dessa forma, na gamificação, cabe ao professor selecionar os elementos que mais favorecem a aprendizagem e redirecioná-los, adaptando-os para o ensino, com base no conceito de *repurposing* (LEFFA, 2020). Para auxiliar o processo de gamificação, Werbach desenvolveu “The Pyramid of Elements³”, dividindo os constituintes em três categorias:

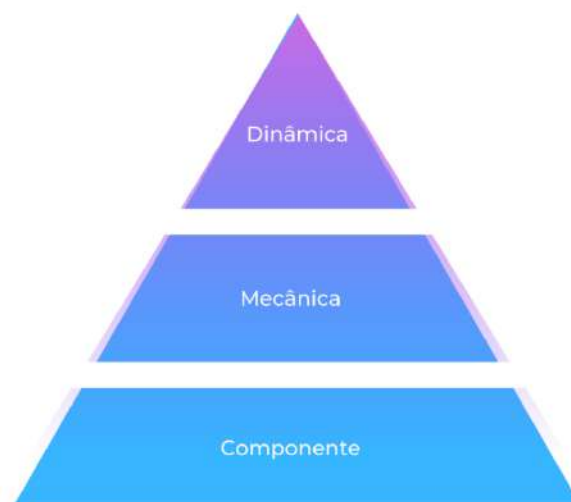


Figura 1: A pirâmide dos elementos de jogos

³ Informações retiradas do curso online Gamification, ministrado por Kevin Werbach, da escola Wharton da Universidade da Pensilvânia. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gamification>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Werbach (2012)

Separada em três partes, temos no topo a dinâmica, cujo foco está nas restrições que estimularão a resolução de desafios, as emoções que serão estimuladas, bem como a narrativa que permitirá a progressão e interação entre os participantes. Em seguida, a mecânica, que traz elementos dos jogos tradicionais, como recompensas, rodadas, vitórias e fracassos, mas também o estímulo a cooperação e competição para superação dos desafios, recebendo *feedbacks* sobre suas escolhas. Além disso, o processo avaliativo também faz parte desse momento, desde que o aluno seja estimulado a questionar-se sobre suas dificuldades e estratégias utilizadas de forma consciente. Por fim, temos a base da pirâmide, os componentes, essenciais para permitir a progressão da dinâmica, como conquistas, placares, níveis, pontos, bens virtuais e missões.

Ainda, como apontado por Fardo (2013, p. 3), a gamificação “encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games, ou seja, assume-se a existência de uma geração rodeada por uma cultura digital. Essa perspectiva positiva também é compartilhada pela Base Nacional Comum Curricular, que já previa o incentivo ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de forma significativa, como estabelecido pela quinta competência específica de língua inglesa para o ensino fundamental, isto é, a tecnologia inserida nas diversas práticas sociais e suas finalidades, com novas linguagens e modos de interação, para fins de comunicação, resolução de problemas, protagonismo e acesso às informações, possibilitando ao estudante que pesquise, selecione, compartilhe, se posicione e produza sentidos em práticas de letramento da língua inglesa de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2018, p. 246).

Neste sentido, é necessário considerar que a gamificação não se limita a jogos de ambientes digitais, posto que é constituída de seus elementos e que, conceber o estudante jovem como nativo-digital em razão de uma generalização pode ser problemático à medida que não se contempla as diversas realidades sociais as quais estão expostos, criando falsas expectativas e cobranças injustas. Dessa forma, se é acrescido ao processo de aprendizagem da língua inglesa, os multiletramentos e mais especificamente, o letramento digital.

3 Metodologia

Os encontros com o Professor Orientador do Estágio se iniciaram no dia 01 de setembro de 2020 e foram até o dia 01 de dezembro do mesmo ano, acontecendo toda terça-feira com horário a variar a depender do tipo de encontro, resultando em um total de 14 encontros. Eles aconteceram de forma síncrona através da plataforma *Google Meet* e variaram entre encontros com o grupo inteiro de alunos matriculados e encontros de discussões com os pequenos grupos, que foram formados no início do semestre letivo. Além da modalidade síncrona, houve também atividades a serem realizadas de forma assíncrona que serão descritas posteriormente.

Os encontros gerais aconteceram às 10h e tiveram duração aproximada de 2 (duas) horas, os quais tiveram a finalidade de discutir textos de consolidação para o estágio, como a BNCC do Ensino Fundamental, o artigo “Estágio e docência: diferentes concepções” de 2006 das autoras Pimenta e Lima e os Planos Estratégicos Curriculares da escola na qual o estágio foi realizado. Outro propósito dos encontros mencionados era de elucidar e resolver problemas e detalhes do estágio em si como a divisão dos grupos, feita no início do semestre letivo, a escolha das escolas e das turmas nas quais o estágio seria realizado e os processos de assinatura e submissão do termo de compromisso para o estágio na plataforma do controle acadêmico.

Também eram realizados nesses encontros os momentos de *feedback* de cada grupo em relação às aulas da semana. Na etapa de observação, esses momentos incluíam a descrição da aula, a ser feita pelos integrantes de cada grupo, que englobava o conteúdo ministrado pela professora supervisora, a quantidade de alunos presentes, as impressões pessoais dos estagiários sobre a aula e as visões gerais de como correram os encontros. A etapa de ação, na qual os estagiários ministraram as aulas, o *feedback* foi bem similar, sendo que, nesse segundo momento, o conteúdo seria aquele que foi ministrado pelos estagiários, que deveriam incluir também uma autoavaliação do seu desempenho como estagiário-professor e a recepção dos alunos da educação básica quanto a isso.

As atividades assíncronas incluíam leitura de textos para discussão e a elaboração dos planos das aulas que foram ministradas pelos estagiários. Esses últimos eram enviados para avaliação, com antecedência, para o Professor Orientador do estágio como também para a Professora Supervisora, responsável pela turma de inglês em questão. Eram enviados também, juntamente com o plano de aula, os materiais a serem utilizados naquela aula e que variaram entre slides, vídeos e *sites*.

Os encontros com os grupos, por sua vez, tinham duração mais curta, de 30 minutos aproximadamente, e eram divididos entre as 2 (duas) horas reservadas a disciplina, das 10h às 12h. Eles aconteceram nos dias 27 de outubro, 10 e 24 de novembro. Esses encontros ocorriam a fim de que cada equipe pudesse dar um retorno das aulas do estágio ao Professor Orientador, como também para que pudesse relatar os avanços na elaboração do trabalho para o relatório final da disciplina. O Professor Orientador também aproveitava o momento para dar direcionamentos mais específicos a cada grupo e tirar dúvidas relacionadas ao relatório final, uma vez que cada equipe podia escolher um tema específico a ser tratado nesse trabalho.

Tivemos nossa experiência com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual do município de Campina Grande – PB., que foi composta a partir da junção de todas as turmas de 7º ano da escola, totalizando assim, 90 alunos. As aulas do estágio ocorreram às segundas-feiras, das 15h às 16h do dia 14 de setembro ao dia 16 de novembro, salvo os dias 12 de outubro e 02 de novembro, que foram feriados, totalizando 8 encontros síncronos.

Inicialmente, nos dias 14, 21 e 28 de setembro, os estagiários realizaram a observação das aulas, começando sua regência somente a partir do dia 19 de outubro. Os encontros síncronos aconteceram também pela plataforma do *Google Meet*. De forma geral, as aulas costumavam se iniciar de 5 a 10 minutos após às 15h como forma de tolerância para a chegada dos alunos e, às vezes, poderiam se estender um pouco para além do horário limite. Houve ainda uma aula assíncrona que foi realizada como forma de reposição da aula do dia 02 de novembro.

As primeiras aulas, que consistiam apenas em observação por parte dos estagiários, serviram para que os professores-estagiários tomassem nota e refletissem sobre os vários aspectos da aula, como a condução da professora supervisora, a participação dos alunos e a interação Estudante x Professor. Nesses encontros, a professora fez uso, principalmente, de slides e documentos em formato Word, nos quais ela exibia os materiais da aula em questão como textos e imagens. Houve também o uso de um site de jogos por parte da professora (Fig. 2). Na aula em questão, ela pediu para que os alunos que tivessem a possibilidade, entrassem no site, compartilhassem suas telas e mostrassem aos outros colegas seu progresso. O jogo escolhido tinha como tema vestuário e os alunos deveriam associar imagens com palavras referentes a peças de roupas específicas, memorizando a pronúncia dada pelo site.

Figura 2: Jogo *Clothes*



Fonte: Site Games to learn English. Disponível em: <https://www.gamestolearnenglish.com/clothes-game/>

Para o encontro do dia 19 de outubro, a professora solicitou que os estagiários preparassem um teste que seria aplicado no horário da aula daquele dia e que teria peso em parte da nota bimestral dos alunos. Os estagiários elaboraram um total de 10 questões que abrangeram os temas *WH questions*, *present continuous tense*, *gerund*, *simple present*, *verb to be*, *clothing* e interpretação de textos (tirinha e biografia). Esse teste foi elaborado em dois formatos, em um documento de Word e utilizando a ferramenta de formulários *Google Forms*⁴, ambos foram enviados previamente para a professora supervisora para que pudessem ser avaliados.

De forma síncrona, no dia 19 de outubro às 15h, o teste foi aplicado utilizando o *Google Forms*. Foi enviado o *link* de acesso aos alunos pelo chat do *Google Meet*. Antes do envio do *link*, os estagiários explicaram a prova questão por questão e, a pedido da professora, resolveram alguns itens juntamente com os alunos. Durante a realização da prova, os alunos poderiam utilizar o chat de texto ou de voz para tirarem dúvidas. Após todos terminarem, o que estendeu o encontro até às 16h30, a professora disponibilizou na plataforma *Google Classroom* o teste em formato Word para aqueles que não puderam comparecer no dia responderem e enviarem até às 19h.

As aulas dos dias 26 de outubro, 02, 09 e 16 de novembro foram completamente elaboradas pelos estagiários e tiveram como temas, respectivamente: *Jobs and occupations*, *parts of the house and furniture* (assíncrono), *possessive pronouns and adjective*, *possessives and furniture* (revisão). Para cada uma dessas aulas os estagiários elaboraram um plano de aula que precisou ser enviado para a avaliação do professor orientador e da professora supervisora,

⁴ Disponível em: <https://forms.gle/kGHoyrZ3VTEQZog99>.

juntamente com todo o material que seria utilizado naquela aula (slides, vídeos, textos e *sites*). A aula do dia 26 foi elaborada e ministrada de forma mais majoritária pela estagiária Dheyse Medeiros, mas contando com a ajuda dos outros estagiários, da mesma forma a aula do dia 09 por um segundo membro da minha equipe. O restante das aulas teve planejamento, elaboração e ministração divididos entre todos os três estagiários da equipe.

Os encontros síncronos tiveram uma média de presença de 8 alunos por aula, sendo esses, alunos recorrentes. A utilização da câmera foi feita muito raramente por eles. Por outro lado, os mesmos usaram bastante o *chat* de texto e até mesmo os microfones, sendo esse último não tão presente quanto o primeiro. O *chat* de texto foi utilizado não somente para assuntos relacionados com a aula, como respostas de perguntas feitas pela professora, mas também para comentários paralelos entre os alunos. Nos encontros de observação, os estagiários auxiliaram a professora quanto à leitura do *chat* uma vez que, quando ela estava apresentando algum material, ficava impossibilitada de realizar tal leitura.

Por fim, outra plataforma usada pela professora supervisora foi o *Google Classroom*. Nessa plataforma, a professora postava os *links* para acesso do *Google Meet*, os materiais das aulas, tanto das que ela ministrou quanto as que os estagiários ficaram responsáveis, e também as atividades que deveriam ser feitas de forma assíncrona pelos alunos. Como já mencionado, o teste realizado no dia 19 de outubro também foi carregado para a plataforma em formato DOC Word.

4 Resultados

Foi possível perceber que, ao utilizarmos a Gamificação, possibilitamos aos alunos um momento de descontração, retirando a tensão que tende a existir nas aulas de inglês em virtude do medo de errar, bem como o estresse causado pela pandemia e suas implicações, além de ser perceptível o interesse e envolvimento durante a realização das atividades. Em muitos momentos, alunos tímidos, que geralmente se silenciavam, ligavam seus microfones e participavam, alguns até mesmo as câmeras, mesmo que por alguns instantes, sobretudo nas aulas solo dos estagiários. Verificou-se também melhora no fluxo dos estudantes e maior facilidade na aplicação dos conhecimentos. Em outras palavras, o uso da gamificação como metodologia de ensino se provou positivo no que se refere à reação dos estudantes, que se mostraram mais ativos e envolvidos nas discussões e atividades.

É importante que se entenda “mais ativo e envolvido” a partir de uma expectativa real, não significando um nível alto de participação a todos os momentos – até porque, como se medir a participação em tempos de adaptação? – dado que existem diversos motivos alheios à metodologia que podem vir a causar ansiedade, timidez e medo. O professor pode influenciar as emoções e acalantar traumas em sua aula a partir de suas ações, didática e forma de se relacionar, mas possui limitações para poder contribuir em um âmbito mais pessoal.

Houve uma situação na qual se faria perfeito uso e proveito da gamificação, que se trata da última aula que tinha como matéria *Furniture*, na qual o estagiário responsável reaproveitou a explicação e atividade da aula assíncrona. O uso de *cards* lúdicos (Fig. 3) e/ou do *Kahoot*, por exemplo, poderia ter sido mais envolvente, posto que utilizaria do formato das palavras para fazer relação direta ao seu significado, utilizando também dos componentes da metodologia em questão (desafios, competição, *feedback*, *ranking*, recompensas, vitória e gráficos sociais).

Figura 3: Cards lúdicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Encontramos também outras dificuldades e desafios, como por exemplo, a pouca presença de alunos nos encontros síncronos (conforme explicitado na Metodologia) que se deu por diversos motivos: problemas técnicos, como conexão fraca ou lenta e câmeras indisponíveis ou avariadas, o que acabou por dificultar a percepção visual do Professor sobre o acompanhamento e entendimento do estudante; tarefas domésticas e familiares, uma vez que muitos adolescentes, sobretudo as meninas, relataram estar cuidando de seus irmãos mais novos ou da casa; auxílio aos pais no trabalho; e o fato de não se sentirem inclinados a participar do ensino remoto, como relatado pela professora supervisora.

Em vista disso, além do ensino síncrono, as atividades e slides foram disponibilizadas no *Google Classroom*, como uma forma de contornar estas situações e reduzir possíveis prejuízos acadêmicos. Todavia, ao serem questionados sobre as atividades assíncronas em caso de falta ou em razão de algum feriado, poucos alunos relataram que tinham feito uso daquele material, demonstrando que, além dos possíveis motivos para tal, alguns ainda precisavam de certo estímulo ou familiaridade para desenvolver a habilidade de administrar e organizar o seu próprio processo de estudo.

Esse conjunto de ações tomadas trouxe grande motivação para alunos e professores de tal forma que, assim como a sala de aula foi expandida, as relações pessoais desenvolvidas se tornaram não limitadas ao modelo tradicional Professor x Aluno, se tornando laços afetivos.

Conclusão

Em alguns momentos, durante o período de planejamento das aulas, como mencionado anteriormente, os estagiários planejaram, mas evitaram usar a gamificação e algumas plataformas de jogos devido a dois fatores principais que surgiram após a experiência com os alunos da turma. Um deles foi o acesso dos alunos às plataformas que seriam utilizadas. Foi percebido que alguns alunos utilizavam o celular para acessar a plataforma do *Google Meet*, o que os impossibilitava, ou tornava complicado, o acesso a outros sites e aplicativos. Além disso, muitos deles, quando precisavam, utilizavam os celulares dos seus pais ou responsáveis, que na maioria das vezes precisavam levar o aparelho para o trabalho ou estavam utilizando no momento, o que impossibilitava o uso de dois aparelhos (computador e celular) ao mesmo tempo, ação que seria necessária caso os estagiários decidissem usar certas plataformas como o *Kahoot*. Essa impossibilidade de acesso ao celular dos pais ou responsáveis também foi relatada como um dos motivos para as faltas ao encontro no *Google Meet*.

Ademais, outro fator foi o letramento digital dos alunos. Para que pudesse ser feita a utilização de qualquer ferramenta digital, nesse caso as plataformas de jogos, seria necessário que os estagiários instruissem os alunos em como usar as determinadas plataformas para que eles adquirissem familiaridade, se já não tivessem, o que demandaria muito tempo e preparação. Isto posto, a preparação e treinamento dos alunos tomaria bastante tempo uma vez que ferramentas, como o *Kahoot* e o *Gartic*, por exemplo, possuem várias funcionalidades que

precisam ser bem explicadas para evitar qualquer transtorno no momento de realização das atividades.

Apesar de não ter sido posta em prática em sua plenitude, a gamificação foi de relevância ímpar para a elaboração das aulas, haja vista a flexibilidade e abrangência dos conceitos desta metodologia, que permite a reciclagem e reutilização de atividades e conteúdos. Como exemplo temos a última aula, em que um dos estagiários redirecionou o conteúdo de uma atividade assíncrona a fim de revisar o vocabulário relacionado a cômodos e móveis. Outras atividades e conteúdos também foram redirecionados e remixados para que se tornassem adequados à turma, recorrendo ao repurposing (LEFFA, 2020, p. 4) não apenas no processo de gamificação, mas na adaptação de atividades inicialmente planejadas para outros contextos e funções, aprimorando-as e assim, desenvolvendo uma melhor prática pedagógica.

Por fim, foi possível perceber que, quando usada em sala, a gamificação promoveu uma maior participação dos alunos, potencializando o seu interesse na aula e no conteúdo como previsto por Fardo (2013). Esse engajamento foi perceptível quando observado o uso das câmeras, recurso não muito utilizado nos outros encontros, e a interação elevada dos alunos de uma forma geral como pelo *chat* de texto e de voz.

Referências

BACICH, Lilian. *Por que Metodologias Ativas na Educação*. In: SILVA, Bárbara Szuparits (org.). *Crescer em rede: Metodologias Ativas: Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI*. São Paulo: Instituto Crescer, 2018. cap. 1, p. 17-19. Disponível em: [https://www.cresceremrede.org.br/Guia_metodologias_ativas.pdf]. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf]. Acesso em: 30. nov. 2020.

CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO (Campina Grande). Universidade Federal de Campina Grande. *Resolução Nº 06/2020*. [S. l.], 14 jul. 2020. Disponível em: [<https://portal.ufcg.edu.br/ultimas-noticias/2100-publicada-resolucao-sobre-regime-academico-extraordinario-da-ufcg.html>]. Acesso em: 5 dez. 2020.

FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem*. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, ano 2013, v. 11, n. 1, ed. 1, 1 jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>. Disponível em: [<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>]. Acesso em: 5 dez. 2020.

KAPP, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. 1. ed. São Francisco: Pfeiffer, 2012. 302 p. ISBN 1118096347.

LEFFA, Vilson Jose. *Gamificação no ensino de línguas*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 01-14, abr./jun. 2020

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções*. In: *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas* [S.l. s.n.], p. 5, 2006. Disponível em: [https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/download/10542/7012/]. Acesso em: 24 nov. 2020.

SZUPARITS, Bárbara et al. Encontro 3 - *Gamificação: O que está em jogo na aprendizagem?* In: SZUPARITS, Bárbara et al, (org.). *Crescer em Rede: Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI*. 1 ed. São Paulo: Instituto Crescer, 2018. cap. Encontros, p. 44-49. Disponível em: [http://cresceremrede.org.br/Guia_metodologias_ativas.pdf]. Acesso em: 25 nov. 2020.

WERBACH, Kevin. Curso Gamification. Coursera. Disponível em: [https://www.coursera.org/learn/gamification]. Acesso em: 26 jul. 2020.



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



GRUPO DE DISCUSSÃO 32 - DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES ENTRE

CIÊNCIAS DAS LINGUAGENS &

CIÊNCIAS DA SAÚDE 

JORNADA

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Política pública e qualidade de vida em tempos de pandemia: uma análise das narrativas jornalísticas de telejornais sobre o saneamento básico antes e durante a crise sanitária de Covid-19¹

Pedro Augusto Silva Miranda²
Vanessa Coutinho Martins³

RESUMO

O saneamento básico constitui uma importante política pública. Sendo, portanto, um serviço público fundamental e indispensável assegurado pela Constituição Federal de 1988. No entanto, parte dos brasileiros ainda convive com a falta e/ou irregularidades no fornecimento de serviços básicos relacionados ao saneamento, segundo a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (IBGE, 2020). O estudo aponta que quase metade dos domicílios brasileiros não tem acesso a rede de esgoto. Problemas como a falta de acesso à água tratada, ao manejo de resíduos sólidos e a coleta e tratamento de esgoto no contexto da atual crise sanitária global agravam a situação dos brasileiros sem acesso ao saneamento básico no enfrentamento à Covid-19. A partir desse contexto, a presente proposta de artigo busca investigar como os telejornais brasileiros “Jornal Nacional” (TV Globo) e “Jornal da Record” (RecordTV) abordam em suas narrativas telejornalísticas a temática/situação do saneamento básico no Brasil antes e durante a pandemia de Covid-19. Para a análise das reportagens dos telejornais utilizamos o método de análise textual de conteúdo televisivo proposto por Francesco Casetti e Federico di Chio (1999). Esse método permitiu uma leitura ampla do conteúdo telejornalístico. Foram verificadas e comparadas as abordagens e angulações na representação do saneamento básico nos telejornais. Como referencial teórico foram utilizados no trabalho os conceitos de Eugênio Bucci e Beatriz Becker sobre a qualidade e a pluralidade no telejornalismo. Os resultados preliminares apontam para abordagens jornalísticas distintas nos telejornais antes e durante a pandemia, consequência, principalmente, da Covid-19 que altera a rotina produtiva nos veículos e implica em questões na linguagem telejornalística.

PALAVRAS-CHAVE: Política Pública; Saneamento Básico; Covid-19; Narrativa Jornalística; Telejornalismo.

1 Introdução

O saneamento básico constitui uma importante política pública de direitos sociais e de dignidade humana, sendo, portanto, um serviço público fundamental e indispensável para um país e sua população. Desde julho de 2020, no Brasil, as políticas públicas de saneamento são norteadas pelo Marco Legal do Saneamento Básico (Lei federal número 14.026, de 15 de julho de 2020) em substituição à lei federal número 11.445 de 2007. O regimento sancionado em 2020 define o saneamento básico “como o conjunto de serviços públicos, infraestruturas e instalações

¹ Versão atualizada e ampliada de artigo publicado no XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste organizado pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, em Salto (SP), de 17 a 19 de maio de 2016.

² Autor. Jornalista. Doutorando em Comunicação no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) (PPGCOM/UFJF). Bolsista de Pós-graduação (PBPG/PROPP/UFJF), integrante do grupo de pesquisa “Narrativas Midiáticas e Dialogias” (CNPq/UFJF), e-mail: pedro.miranda@estudante.ufjf.br.

³ Co-autora. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) (PPGCOM/UFJF). É integrante do grupo de pesquisa/CNPq “Narrativas Midiáticas e Dialogias”, da UFJF, na linha de Narrativas em Mutação e suas interfaces, e-mail: vanessacoutinhomartins@gmail.com.

de: abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, manejo de resíduos sólidos e limpeza urbana e manejo das águas pluviais e drenagem urbanas” (BRASIL, 2020). Nesse sentido as políticas públicas de saneamento básico podem ser entendidas como os “princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. (TEIXEIRA, 2002) As políticas públicas podem se traduzir na distribuição de poder e competência, leis, programas direcionados ao setor, financiamento e investimento.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o estado de contaminação global pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), agente causador da doença Covid-19, tratava-se de uma pandemia. A declaração veio acompanhada do pedido para reforço pelos países dos protocolos de biossegurança para mitigar o espalhamento da doença. Medidas como o distanciamento físico social, uso adequado de máscara e higiene adequada das mãos com uso de álcool em gel, quando não for possível lavar as mãos com água e sabão.

No entanto, regiões não atendidas pelos serviços e infraestrutura de saneamento básico ou com oferta deficitária, como o norte e o nordeste brasileiro, são as mais afetadas pela de Covid-19, como mostra estudo do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, de junho de 2020 (USP, 2020). No levantamento os pesquisadores defendem a hipótese de que as condições precárias como a falta de coleta e tratamento de esgoto e a falta de acesso à água limpa, tratada, facilitam a disseminação do vírus entre a população.

Diante do exposto e em razão da importância e da pertinência do tema (re)tratado também nas telas pelos telejornais brasileiros, propomos analisar como os dois noticiários televisivos de maior audiência do país abordaram em suas narrativas telejornalísticas o tema/situação do saneamento básico antes (2018) e durante (2020) a pandemia de Covid-19.

Como objetos empíricos foram selecionados dois telejornais brasileiros de grande audiência e de emissoras distintas: “Jornal Nacional” (JN), da TV Globo e “Jornal da Record” (JR), da Record TV. Foram selecionadas quatro reportagens, duas de cada telejornal (uma antes e outra durante a pandemia), para compor o corpus da pesquisa. Em comum todas as matérias abordam a questão do saneamento básico no Brasil.

As reportagens foram exibidas no dia 20 de setembro de 2018 e em 16 de julho de 2020 no “Jornal da Record” (Record TV) e em 22 de outubro de 2018 e 16 de julho de 2020 no “Jornal Nacional” (TV Globo). As matérias apresentadas, uma em setembro (JR) e outra em outubro de 2018 (JN), abordam a situação do saneamento básico em diferentes regiões do Brasil antes da pandemia de Covid-19. As de 2020 já apresentam o tema a partir do contexto vivenciado pela população durante a pandemia.

A partir da Análise Textual de Conteúdo Televisivo proposta por Francesco Casetti e Federico di Chio (1999), como objetivo principal do presente artigo, buscamos analisar como os dados e a temática sobre o saneamento básico são apresentadas e representadas nas reportagens. Além disso propomos verificar e comparar a abordagem e angulação dada por cada noticiário na representação e apresentação dos dados sobre as políticas públicas. Os princípios procurados com a aplicação do método em cada matéria serão: a pluralidade e a independência.

Para compor esse método de análise, conforme previsto por Casetti e Chio, vamos nos valer de um marco teórico. Nos fundamentaremos teoricamente nas hipóteses e conceitos desenvolvidos pelos pesquisadores em Comunicação, Beatriz Becker e Eugênio Bucci sobre qualidade e pluralidade no telejornalismo e no ordenamento jurídico instituído pela Constituição Federal de 1988, no capítulo V, que tange sobre a Comunicação Social. Adiante vamos detalhar melhor os conceitos teóricos e as escolhas por estes referenciais. Mas, neste ponto, como parte da metodologia a ser desenvolvida, se faz necessário traçar um breve perfil dos telejornais a fim de contextualizar estes que produzem e exibem os noticiários objetos deste trabalho.

O telejornal “Jornal Nacional” (JN), um dos noticiários analisados, começou a ser exibido no dia 1º de setembro de 1961, pela emissora TV Globo e é o principal telejornal em rede do canal. O “JN” estreou para competir com o celebre telejornal “Repórter Esso”, da TV Tupi, do grupo Diários Associados. Foi o primeiro projeto desenvolvido pela Rede Globo com o intuito de transformar a emissora na primeira rede de televisão do Brasil. Apresentado inicialmente por Cid Moreira, começou a ser exibido ao vivo dos estúdios do Rio de Janeiro para todo o Brasil, sendo o primeiro noticiário televisivo a ser gerado em rede com outras emissoras da Globo e afiliadas no Brasil. Em março de 1969, a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel) havia inaugurado a primeira rede básica de micro-ondas, que possibilitava a integração de Rio, São Paulo, Porto Alegre e Curitiba. O sistema ligava, por sinais, o estúdio à torre de transmissão da emissora.

Marca da proposta de criar um telejornal que “unisse” o país era a frase habitual dita por Cid Moreira na abertura e no encerramento das primeiras edições: “O Jornal Nacional da Rede Globo, um serviço de notícias integrando o Brasil novo, inaugura-se neste momento: imagem e som de todo o Brasil” e “É o Brasil ao vivo aí na sua casa. Boa noite”, respectivamente.

Desde 1996 o telejornal é apresentado por William Bonner, que também ocupa o cargo de editor-chefe, que tem como parceira de bancada, desde 2014, a jornalista Renata Vasconcellos. Atualmente, o “JN” é exibido de segunda a sábado a partir das 20h30, pelo horário de Brasília, ao vivo, para todo o país, e até hoje é gerado dos estúdios/redação do departamento de Jornalismo da TV Globo na cidade do Rio de Janeiro.

Outro noticiário analisado é o “Jornal da Record” (JR), da Record TV, que estreou na programação da emissora em 24 de setembro de 1974, em substituição ao telejornal “Xecap”. O “JR” foi apresentado por Hélio Ansaldo até 1984, quando deu lugar a Ricardo Carvalho a partir de 1985.

Até o final da década de 1980, o telejornal era gerado nos estúdios da Rede Record em São Paulo e transmitido para as emissoras no Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre e Brasília, nessa fase o telejornal tinha duas horas de duração. Atualmente, o telejornal é exibido de segunda a sábado a partir das 19h45, pelo horário de Brasília, com 1h30 de duração, ao vivo, de São Paulo para toda a rede de emissoras da Record TV e afiliadas. Os jornalistas Celso Freitas e Christina Lemos formam a atual dupla de apresentadores do “JR”.

A seguir vamos passar para o desenvolvimento do método e posterior aferição dos resultados encontrados.

2 Análise Textual de Conteúdo Televisivo, fase descritiva

A metodologia proposta por Casetti e Chio permite uma análise do material audiovisual como um todo, e não como componentes isolados. Como exemplo, no caso de uma matéria de um telejornal não basta saber quantos e quais são os personagens, o cenário em que estão ambientados e a abordagem, é preciso que se analise a relação desses elementos levando em consideração também o contexto telejornalístico no qual estão inseridos (CASSETTI E CHIO, 1999). A partir dessa leitura o método foi escolhido para a pesquisa.

A primeira parte da metodologia apresenta uma fase descritiva e constrói um esquema de leitura do material analisado, conforme os autores. Como sugere a metodologia, as matérias foram divididas em categorias, compondo assim um mapa de todos os elementos presentes nas reportagens. Como citado anteriormente nosso objetivo é buscar os princípios da pluralidade e da independência nos materiais analisados. A motivação pela escolha desses elementos será esclarecida mais adiante quando explicarmos o marco teórico utilizado.

Durante a aplicação do método as categorias foram adaptadas a partir do que era observado no *corpus*. Assim, as divisões resultaram nas seguintes especificações:

1. Personagens e interações (comportamento e função na matéria): apresentadores/as, repórteres, especialistas, autoridades e personagens foram definidos como Vozes;
2. História (estrutura temporal, quantidade de histórias e interação entre elas): alternância de vozes e múltiplos argumentos foram definidos como Narrativa;
3. Textos verbais (estilo de linguagem, conteúdo do discurso, tratamento e valoração): o conteúdo das matérias, a angulação e a abordagem foram definidos como Intenções e Interesses;
4. Encenação (estrutura espacial, recursos televisuais, relação entre as figuras): múltiplos cenários, recursos gráficos, interação com/entre os personagens, foram definidos como Recursos Gráficos e Cenários.

De acordo com Casetti e Chio (1999), o esquema de leitura começa com a decomposição do material. O quadro 1 apresenta o resultado da decomposição do texto de cada matéria aplicando os conceitos e a estrutura apresentados anteriormente.

Quadro 1 – Decomposição textual de cada reportagem

MATERIAL	VOZES	NARRATIVA	INTENÇÕES E INTERESSES	RECURSOS GRÁFICOS E CENÁRIOS
Jornal da Record/Record TV – Falta de saneamento básico agrava quadro de doenças no Brasil ⁴ – 1'28" –	Celso Freitas, Adriana Araújo (apresentadores); Augusto Cerqueira (morador); Amanda Silva (repórter); Mariana Viveiros (Supervisora do	2 histórias; múltiplas vozes.	Destaca os problemas de saúde enfrentados por morador de região periférica de Salvador (BA) que está com dengue novamente e os problemas na coleta de esgoto e acesso a água portátil na região; Destaca a situação de outras cidades brasileiras e relaciona a falta de saneamento básico aos	Lettering; Arte infográfico. Estúdio São Paulo; Periferia de Salvador (BA) com problemas na coleta de

⁴ Disponível em: <<https://recordtv.r7.com/jornal-da-record/videos/falta-de-saneamento-basico-agrava-quadro-de-doencas-no-brasil-06102018>>. Acesso em: 7 jun. de 2021.

Exibida em 20/09/2018.	IBGE); Carlito Ramos (morador).		problemas de saúde da população; Supervisora do IBGE fala sobre a situação crítica das cidades das regiões norte e nordeste do Brasil.	esgoto, esgoto a céu aberto; IBGE em Salvador (BA); Periferia de Salvador (BA) com problemas de saneamento básico.
Jornal Nacional/TV Globo – Falta de saneamento básico afeta mais as mulheres do que os homens ⁵ – 2'31" – Exibida em 22/10/2018.	William Bonner, Renata Vasconcellos (apresentadores); fonte não identificada; Roberto Kovalick (repórter); fonte não identificada; Fernando Garcia de Freitas (pesquisador Trata Brasil).	2 histórias; múltiplas vozes, algumas não identificadas.	Pesquisa aponta que a falta de saneamento básico afeta mais as mulheres; Destaca o esgoto a céu aberto em região não identificada; Destaca estudo que aponta que a falta de saneamento está associada ao alto índice de adoecimento; Apresenta família que vive em moradia irregular e como as doenças pela falta de água potável afetam a família.	Lettering; Arte infográfico. Estúdio Rio de Janeiro; Local não identificado com lixo e esgoto escorrendo a céu aberto, mato alto, pneus jogado; Sede do Instituto Trata Brasil; Região com ocupação e moradia irregular não identificada.
Jornal da Record/Record TV – Marco legal do saneamento terá desafio de resolver problema da água potável no país ⁶ – 3'51" – Exibida em 16/07/2020.	Christina Lemos, Sérgio Aguiar (apresentadores); Luiz Cláudio da Silva (morador); Benedita Ferreira (moradora); Guilherme Mendes (repórter); Anibal Morim de Alencar (morador); Inês Medeiros (líder comunitária); Denivaldo Costa (morador); Juliana Amaral (repórter); Anderson Fernandes Maciel (líder comunitário).	6 histórias; múltiplas vozes em diversas regiões do país.	A situação do lixo, da falta de esgoto tratado e de água encanada é apresentada na periferia de Belém (PA), Salvador (BA) e São Paulo (SP); Destaca dados do IBGE e do Instituto Trata Brasil.	Lettering; Arte infográfico. Estúdio São Paulo; Periferia de Belém (PA), Periferia de Salvador (BA) e em São Paulo (SP).
Jornal Nacional/TV Globo – Falta de acesso ao saneamento básico é realidade para milhões de brasileiros ⁷ – 3'34" – Exibida em 16/07/2020	William Bonner (apresentador); Gisele Antonia Alvez (recicladora); fonte identificada apenas como Deise; Edna Maria (moradora); Chico Regueira (repórter); Henrique Silveira (pesquisador).	4 histórias; múltiplas vozes concentradas em uma única região (estado do RJ).	Apresenta pessoas que convivem com saneamento básico irregular/incompleto ou com a falta de acesso aos serviços; Apresenta dados da Casa Fluminense sobre o setor referentes ao estado RJ; Recurso pedagógico para explicar o esgoto residencial lançado na natureza; Destaca a aprovação do marco legal do saneamento básico.	Lettering; Arte infográfico. Estúdio/redação Rio de Janeiro; Nilópolis (RJ); Japeri (RJ).

⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/10/22/mulheres-sao-as-maiores-vitimas-da-falta-de-saneamento-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

⁶ Disponível em: <<https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/marco-legal-do-saneamento-tera-desafio-de-resolver-problema-da-agua-potavel-no-pais-16072020>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/16/falta-de-acesso-ao-saneamento-basico-e-realidade-para-milhoes-de-brasileiros.ghtml>>. Acesso: 7 jun. 2021.

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme esclarecido anteriormente, e previsto pelo método, utilizamos um marco teórico para definir categorias que irão reagrupar os dados da decomposição do texto das matérias.

Na verdade, os diferentes momentos estão juntos, porque quando se decompõe o programa já se tem em mente as categorias que se aplicam para apreender as informações relevantes, e estas categorias, por sua vez, só podem referir-se a um modelo geral que está elaborado ou será feito. (CASSETTI; CHIO, 1999, p. 257-258).

Becker (2005) constrói sua conceituação sobre telejornalismo de qualidade a partir de uma pesquisa sobre o “Jornal Nacional”. Para Becker (2005), a valorização da pluralidade de fontes e vozes é essencial para uma mídia democrática e um jornalismo de qualidade no Brasil. Ainda que inicial, os estudos da pesquisadora sobre telejornalismo de qualidade apontam elementos indispensáveis ao jornalismo em geral e na TV. Entre eles: a produção de conteúdo mais voltado para o interesse público e a abertura de espaço para vozes diferentes privilegiando outros pontos de vista.

Em síntese, há telejornalismo de qualidade quando uma cobertura jornalística do Brasil e do Mundo representa a pluralidade de interpretações e a diversidade de temas e atores sociais, quando imaginamos que existem novas elaborações e outros modos de construir sentidos sobre o mundo cotidiano na tela da TV [...] (BECKER, 2005, p.63)

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens
A Constituição Federal de 1988 determina no capítulo V – Da Comunicação Social, no artigo 221 princípios básicos a serem seguidos na produção de conteúdo e programação de emissoras de rádio e televisão no Brasil com licença de autoridade para o funcionamento, independente da natureza privada, pública ou estatal do emissor:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;
IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família. (BRASIL, 1988, p.59)

Esse ordenamento jurídico foi escolhido para suplementar a teoria de Becker e Bucci por refletir o interesse público na forma da lei sobre a atuação dos meios de comunicação privado,

público e estatal. Além de ser a garantia da proteção constitucional dada à Comunicação Social, estabelece princípios essenciais, que a Constituição e a lei julgam necessários para a prática de uma Comunicação Social, conseqüentemente, de um jornalismo, efetivamente democrático na sociedade brasileira. Com base na teoria e no ordenamento foram identificados elementos que ajudaram a construir um modelo de referência do que se considera um de ideal de telejornalismo de qualidade, plural e independente. Veja no quadro 2:

Quadro 2: Modelo de referência

VOZES	NARRATIVA	INTENÇÕES E INTERESSES	RECURSOS GRÁFICOS E CENÁRIOS
Abertura para vozes diferentes das tradicionais e que privilegiem outros pontos de vista; Representatividade e participação social; Diversidade de atores sociais.	Múltiplas narrativas; pluralidade de vozes e argumentos.	Promoção do debate público de temas relevantes; Desenvolver a consciência crítica do cidadão; Promoção do acesso à informação; Autonomia; Independência;	Valorização da regionalização; Criatividade.

Fonte: Elaborado pelos autores

Esse modelo de referência evidenciou elementos a serem buscados nas matérias, de acordo com cada dado dos textos decompostos. Para avaliar as Vozes, o elemento escolhido como ideal foi a Representatividade, em oposição à Exclusividade, que a partir da teoria e do modelo de referência não seria um ideal de telejornalismo de qualidade, plural e independente. Para avaliar a Narrativa o elemento selecionado como ideal foi a Pluralidade, em oposição à Unicidade. Na avaliação das Intenções e Interesses a característica selecionada como padrão foi o Público em detrimento ao Específico. E por fim, em relação aos Recursos Gráficos e Cenários o elemento a ser observado como um ideal será Amplo em contrapartida ao Restrito. O quadro 3 sintetiza os elementos definidos como um ideal com base no modelo de referência.

Quadro 3: Elementos definidos como um ideal com base no modelo de referência

VOZES	NARRATIVA	INTENÇÕES E INTERESSES	RECURSOS GRÁFICOS E CENÁRIOS
Representatividade	Pluralidade	Público	Amplo
<i>versus</i>	<i>versus</i>	<i>versus</i>	<i>versus</i>
Exclusividade	Unicidade	Específico	Restrito

Fonte: Elaborado pelos autores

Com base no quadro 2, ao analisar o *corpus* na categoria Vozes foi atribuído o elemento Representatividade, quando houve a participação dos mais variados segmentos sociais possíveis

e adequados ao contexto da matéria, e Exclusividade quando o material se reservou a poucas vozes e/ou apenas um ponto de vista. Na categoria Narrativa foi atribuído o elemento Pluralidade quando a reportagem abordou mais de um ponto de vista, e Unicidade quando se reservou à apenas um lado da história. Na categoria Intenções e Interesses foi atribuído o elemento Público quando a matéria refletiu o interesse público e ampliou o acesso ao maior número de informações com pontos de vista diferentes a fim de fomentar o debate, e Específico quando o interesse evidenciado na matéria refletiu apenas o de uma parte da narrativa, ou grupo de interesse. Por fim, na categoria Recursos Gráficos e Cenários aplicamos o elemento Amplo quando o material fez uso dos mais variados recursos e cenários a fim de contextualizar o público e ampliar sua experiência com o tema abordado, e aplicou o elemento Restrito quando a reportagem se reservou a apenas um cenário ou fez pouco uso de recursos telegráficos. O quadro 4 apresenta o esquema de leitura após a análise das quatro reportagens antes e durante a pandemia de Covid-19.

Quadro 4: Esquema de leitura após a análise das matérias

REPORTAGEM	VOZES	NARRATIVA	INTENÇÕES E INTERESSES	RECURSOS GRÁFICOS E CENÁRIOS
Jornal da Record/Record TV – Falta de saneamento básico agrava quadro de doenças no Brasil – 1’28” – Exibida em 20/09/2018.	Representatividade	Pluralidade	Público	Amplo
Jornal Nacional/TV Globo – Falta de saneamento básico afeta mais as mulheres do que os homens – 2’31” – Exibida em 22/10/2018.	Exclusividade	Pluralidade	Público	Restrito
Jornal da Record/Record TV – Marco legal do saneamento terá desafio de resolver problema da água potável no país – 3’51” – Exibida em 16/07/2020.	Representatividade	Pluralidade	Público	Amplo
Jornal Nacional/TV Globo – Falta de acesso ao saneamento básico é realidade para milhões de brasileiros – 3’34” – Exibida em 16/07/2020	Exclusividade	Pluralidade	Público	Restrito

Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados observados a partir da finalização do esquema de leitura das matérias encerram a fase descritiva da metodologia. Passaremos a seguir para a fase interpretativa dos dados obtidos.

3 Análise Textual de Conteúdo Televisivo, fase interpretativa das reportagens do “Jornal Nacional” e do “Jornal da Record”

Os resultados da fase descritiva se constituem em um subsídio para a interpretação do conteúdo das matérias analisadas. Conseqüentemente, a partir da interpretação surgiram conceitos que nos ajudam a responder os questionamentos dessa pesquisa. A seguir esquematizamos as interpretações seguindo o modelo de leitura definido na fase anterior.

Quanto às Vozes – Com base nessa divisão foram analisadas as vozes presentes nas reportagens. Se elas refletiram a diversidade de pessoas, de ideias e a independência. Quando o objeto analisado em questão são as reportagens do “Jornal Nacional” é possível inferir que a reportagem analisada tem pouca representatividade quanto às vozes.

Poucas pessoas que vivenciam a situação de irregularidade no saneamento básico foram ouvidas, e quando houve a participação elas não foram identificadas adequadamente com créditos no telejornal. A matéria ouviu também um pesquisador do instituto responsável pelo estudo que embasou a matéria. A fonte teve amplo espaço na matéria, com mais de uma aparição, e foi creditada corretamente como “pesquisador”. Os apresentadores empregaram um tom crítico ao apresentar os dados negativos sobre a situação do saneamento básico para a parcela mais pobre da população, especialmente, para as mulheres.

Quando o objeto analisado em questão são as matérias do “Jornal da Record” foi possível concluir que as vozes no conteúdo apresentado são de representatividade. Além de uma pesquisadora do IBGE, devidamente creditada, a reportagem conversa com mais de um morador de um bairro periférico de Salvador (BA) afetado pela falta de saneamento. A reportagem expõe a situação de moradores contextualizando suas falas e exibindo no vídeo nome e profissão.

Quanto à Narrativa – Nessa categoria analisamos a interação entre os discursos e a multiplicidade e alternância de argumentos.

A maioria das reportagens apresenta uma narrativa plural ao abordar o tema. Partindo de perspectivas distintas (falta de saneamento agrava a proliferação de doenças, falta de saneamento afeta mais a vida das mulheres, por exemplo) as reportagens do “JN” e do “JR” se propõem a discutir a partir de pesquisas e levantamentos o tema. Cabe ressaltar o pouco destaque dado pelos telejornais ao alastramento da Covid-19 em regiões não atendidas pelos serviços de coleta de esgoto e água encanada.

Quanto às intenções e interesses – Nessa categoria analisamos se as matérias representavam o interesse público ou exclusivo. Portanto, a partir da observação das quatro matérias foi-lhes atribuído o elemento “Público”. Em tom de cobrança e expondo como um “desafio” para o país ambos os telejornais expõem o baixo acesso dos brasileiros aos serviços públicos básicos de infraestrutura.

Quanto aos Recursos Gráficos e Cenários – Nessa categoria avaliamos se as matérias utilizaram recursos característicos do telejornalismo e, principalmente, se existe uma alternância de cenário na narrativa proporcionando ao público uma experiência ampla em relação ao assunto abordado. Nesse aspecto as matérias do “Jornal da Record” se ambientaram em diferentes lugares, sobretudo, nas regiões norte, nordeste e sudeste do país explorando de modo amplo as diferenças entre os índices de acesso ao saneamento no Brasil. Esse “giro” por diferentes localidades em território nacional afetadas por problemas de saneamento ampliam a percepção e a experiência do público em relação aos problemas mencionados. Segundo Becker (2005, p.76), podemos tratar essa percepção ampliada como ubiquidade. Esse princípio enunciativo está associado à capacidade de percepção do receptor. Ou seja, ele tem a sensação de que pode ver tudo, estar em todo lugar e de que nada ficará de fora. Essa impressão de onipresença do público é promovida pela amplitude de olhares, pela variedade de fontes e imagens.

Em relação às matérias exibidas pelo “Jornal Nacional”, foi-lhes atribuída o conceito de “restrito” por se ambientarem apenas no eixo Rio-São Paulo. Contudo, as duas reportagens fazem uso de recursos gráficos, o que facilita a compreensão do público com tantos números apresentados.

4 Considerações finais

A Análise Textual de Conteúdo Televisivo permitiu uma observação mais detalhada de como as políticas públicas de Saneamento Básico são representadas em diferentes emissoras. Conforme a hipótese testada, foi possível observar que cada telejornal atende aos interesses particulares e linhas editoriais de seus veículos, porém, sem deixar de atender também ao interesse público. Apesar de minimizarem em suas narrativas jornalísticas os impactos da falta de saneamento básico para o agravamento da pandemia de Covid-19 em regiões pouco assistidas

pelos serviços, tomando como referência as matérias exibidas durante a crise sanitária, os telejornais utilizam um tom de serviço e de cobrança nas reportagens.

Referências

BECKER, Beatriz. Telejornalismo de qualidade: um conceito em construção. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 10, p. 51-64, dez. 2005.

_____. *A linguagem do telejornal: Um estudo da cobertura dos 500 anos do descobrimento do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2005. 179 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Texto constitucional, de 05 de outubro de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

_____. *Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental*. Ministério das Cidades. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento: Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgotos. Brasília, 2016. 212 p. Disponível em: <http://www.snis.gov.br/downloads/diagnosticos/ae/2014/Diagnostico_AE2014.zip>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BUCCI, Eugênio. Sobre a independência das emissoras públicas no Brasil. *Eptic Online, Aracaju*, v. 15, n. 2, p.121-136, 15 maio 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/944/816>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BUCCI, Eugênio; CHIARETTI, Marco; FIORINI, Ana Maria. *Indicadores de Qualidade nas Emissoras Públicas - Uma Avaliação Contemporânea. Série Debates CI (Unesco)*, v. 10, 2012. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216616por.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CASETTI, Francesco; CHIO, Frederico di. *Análisis de la televisión: instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona: Paidós, 1999.

GLOBO. *Realização de Memória Globo*. Rio de Janeiro: Globo, 2002. Color. Disponível em:<<http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/telejornais/jornal-nacional.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2021.


TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: Bahia, 2002.

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 33 - PENSANDO OS
LUGARES DA LÍNGUA FRANCESA E DE
SUAS LITERATURAS** 

V JORNADA

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Maryse Condé e Françoise Ega como vozes antilhanas de língua francesa em um inventário da produção literária de autoras caribenhas

Virna Brena Catão Lima Tenório¹
Josilene Pinheiro-Mariz²

RESUMO

O presente trabalho, parte de um estudo mais amplo, ancorado no Programa de Iniciação Científica e emerge da necessidade de se estudar e compreender o lugar que a mulher vem ocupando na literatura de língua francesa fora da França Hexagonal, visto que essa língua está presente em todos os continentes do planeta e o estudo de sua literatura é indispensável para a formação acadêmica e pessoal de futuros professores de francês como língua estrangeira, ainda mais quando pensamos na desigualdade de gênero que permeia o campo literário também. Tomamos a noção de Antilhas de Chancé (2005), considerando que além do conjunto de ilhas: Guadalupe e Martinica, abarca também a Guiana Francesa e o Haiti. Portanto, objetivamos evidenciar uma catalogação da produção literária de autoras Antilhanas de língua francesa, dando enfoque às temáticas mais recorrentes nas obras identificadas. Como objetivo, ressaltamos no *corpus* de análise, os romances *Cartas a uma negra* (1978) e *Eu, Tituba: Bruxa negra de Salém* (1986), da Martiniquense Françoise Ega e da Guadalupense Maryse Condé, respectivamente. Vozes femininas que, sem dúvidas, rompem estereótipos que por muito tempo foram considerados peculiares aos caribenhos. Esta pesquisa é quali-quantitativa, uma vez que além da cartografia, também ressaltamos o valor estético das obras analisadas; e, de cunho bibliográfico, documental e analítico (BALDISSERA, 2016), tendo suas bases teórico-metodológicas ancoradas nos estudos de Joubert (2006); Brahimi (2000) e Moura (2007), no que diz respeito à produção literária fora do eixo hexagonal; e ainda, em Chancé (2005), Doucey (2008; 2010) e em Condé (1973/1993). PALAVRAS-CHAVE: autoras antilhanas; literatura “francófona”; Maryse Condé; Françoise Ega.

ABSTRACT

The present work, part of a broader study, anchored in the Scientific Initiation Program and emerges from the need to study and understand the place that women have been occupying in French-language literature outside Hexagonal France, as this language is present in all the continents of the planet and the study of its literature is indispensable for the academic and personal formation of future teachers of French as a foreign language, even more when we think of the gender inequality that permeates the literary field as well. We take the notion of Antilles from Chancé (2005), considering that in addition to the group of islands: Guadeloupe and Martinique, it also includes French Guiana and Haiti. Therefore, we aim to evidence a cataloging of the literary production of French-speaking Antillean authors, focusing on the most recurrent themes in the identified works. As objective, we emphasize in the corpus of analysis, the novels *Cartas à uma negra* (1978) and *Eu, Tituba: Black Witch of Salem* (1986), by Martiniquense Françoise Ega and Guadalupense Maryse Condé, respectively. Female voices that, without a doubt, break stereotypes that for a long time were considered peculiar to the Caribbean. This research is quali-quantitative, since in addition to cartography, we also emphasize the aesthetic value of the analyzed works; and, bibliographical, documental and analytical (BALDISSERA, 2016), having its theoretical-methodological bases anchored in the studies of Joubert (2006); Brahimi (2000) and Moura (2007), with regard to literary production outside the hexagonal axis; and also, in Chancé (2005), Doucey (2008; 2010) and in Condé (1973/1993).

KEYWORDS: antilhan authors; “francophone” literature; Maryse Conde; Françoise Ega.

¹ Estudante de graduação em Letras Língua Portuguesa e Francesa da UFCG. Bolsista do PET-Letras/UFCG e Voluntária no Programa de Iniciação Científica-UFCG.

² Professora do curso Letras Língua Portuguesa e Francesa da UFCG. Tutora do PET-Letras/UFCG até outubro de 2021.

1. Introdução

Conhecer a literatura produzida em língua francesa produzida fora da França Hexagonal pode nos proporcionar um olhar mais atento acerca do que se considera por francofonia, atualmente. Essa literatura, tão diversa e presente nos cinco continentes do planeta, parece-nos não tão reconhecida, quando comparada à popularidade daquela produzida na França. Essa falta de reconhecimento estende-se ainda mais quando falamos sobre o lugar da mulher escritora, sobretudo em espaços que já foram ou ainda estão ligados a esse país pelo fator da colonização.

Pensando na ainda escassa quantidade de trabalhos acadêmicos acerca da vida e das obras dessas mulheres em nosso país, o presente estudo é parte de um outro ainda mais amplo, a saber, PIVIC (2020-2021), que busca montar um inventário acerca da produção literária de autoria feminina em língua francesa nos espaços geográficos do mar do Caribe: a Guiana Francesa, uma RUP (Região Ultra Periférica da União Europeia); as Antilhas francesas, correspondentes aos conjuntos de ilhas do mar do Caribe, onde destacamos Guadalupe e Martinica e o único país independente, o Haiti. Para essa pesquisa, em específico, voltamos nosso olhar para dois desses espaços, os conjuntos de ilhas Guadalupe e Martinica, a fim de realizar uma catalogação acerca das mulheres escritoras nesses lugares e destacar a vida e a obra de duas delas: a guadalupense Maryse Condé e a martinicana Françoise Ega. Diante disso, pretendemos responder às seguintes questões norteadoras: Quem são as escritoras que escrevem em língua francesa em Guadalupe e Martinica? O que Maryse Condé e Françoise Ega têm a nos dizer em suas obras? A escolha dessas duas autoras deu-se a partir de alguns critérios, tais como a disponibilidade de tradução de suas obras para língua portuguesa e a carga histórica, social e política que ambas carregam, tanto na época que foram publicadas, quanto no presente momento.

Ressaltamos que estudos como esses se fazem relevantes, uma vez que consolidam a literatura produzida fora da França continental e põem em discussão o porquê escritoras mulheres ainda são pouco conhecidas, mesmo com suas obras tendo alta qualidade estilística e conteudista. Para ancorar e desenvolver as nossas discussões, recorreremos aos especialistas que discutem essas questões, tais como Joubert (2006), Brahimi (2000), Moura (2007), Doucey (2008; 2010), Chancé (2005), Condé (1973/1993) e em documentos que apresentam resultados de PIVIC (2013-2019).

Por tratarmos de um inventário acerca das escritoras e de algumas de suas obras, esta pesquisa está inserida no paradigma das pesquisas qualitativas e quantitativas, considerando-se o seu foco, enquanto natureza do fenômeno investigado e documental e bibliográfico

(BALDISSERA, 2016). Como procedimento, catalogamos e analisamos a literatura escrita em língua francesa por mulheres nos conjuntos de ilha Guadalupe e Martinica. Diante de sua característica, a análise foi, primeiramente, quantitativa para, posteriormente, fazermos a análise qualitativa. Tal análise está ancorada nos padrões estabelecidos para as pesquisas qualitativas, ajustando-se a ela, as técnicas desse tipo de pesquisa, que é também bibliográfica, pois investiga as especificidades das obras selecionadas, a partir dos elementos que favorecem a identificação da produção feminina dentro das características de um texto literário. O desenvolvimento desta pesquisa aconteceu em duas fases básicas: recenseamento/ identificação e análise; e levantamento bibliográfico. Foram feitas pesquisas bibliográficas, buscando as bases teóricas que fundamentam as nossas reflexões. Isto é: investigamos os elementos qualitativos que caracterizam uma obra literária, enfocando a voz da escritora dessa região das Américas insulares.

2. Literatura caribenha de língua francesa

Ao pesquisarmos sobre a literatura de língua francesa presente no Mar do Caribe, dando foco a dos conjuntos de ilhas de Guadalupe e Martinica, notamos que ela é diversa, por acontecer dentro de vários gêneros literários, mas também pouco reconhecida pelo público brasileiro e, de uma maneira geral, pelo resto do globo. Notamos que muitas das escritoras encontradas tiveram que sair de sua terra natal para publicar suas obras no país do hexágono e com isso serem (re)conhecidas como tal. A exemplo, temos as próprias Maryse Condé e Françoise Ega, escritoras caribenhas que destacamos neste estudo.

Esse fator migracional e também sociopolítico pode nos fazer refletir acerca das temáticas que, geralmente, permeiam suas obras, como por exemplo aquelas que revelam angústias pessoais, busca pela ancestralidade e sentimentos de não pertencimento. Esse fator se mostra curioso até mesmo para pensarmos no termo francofonia, cunhado pelo francês Onésime Reclus, em 1880, a partir do qual se tem uma ideia de união pela língua, porém muitas vezes, a língua em comum é resultado de um processo violento de colonização, processo esse que gera consequências sociais até a atualidade.

2. 1 Breve inventário de autoras da Guadalupe e da Martinica

Como já destacamos, um dos objetivos deste estudo é trazer à luz escritoras de língua francesa dos conjuntos de ilhas de Guadalupe e Martinica, que por alguma razão permanecem quase desconhecidas para o público brasileiro. Diante disso, fizemos uma seleção com escritoras dessas duas regiões, trazendo também títulos de algumas de suas obras, o gênero literário e o ano de publicação. Vale salientar que para essa catalogação levamos em consideração a região de origem das escritoras, ainda que, atualmente, elas residam em outros países.

Quadro 1 - Catalogação das escritoras de língua francesa de Guadalupe e Martinica

Título da obra	Gênero	Autora	Ano de publicação	País de origem
<i>Cajou</i> . Paris: Gallim.	Romance	Michèle Lacrosil(1911-2012)	1961	Guadalupe
<i>Vie et Mort de Vaval</i> , association Chico-	Teatro	Michèle Montantin	1989	Guadalupe
<i>La vie en rose, Dieu y pourvoira, Toi quidors, Colibri, Ultime planète, Tempête de plumes</i> 7. 26-27. Ibis. Paris: Caractères, 43 p.	Poesia	Simone Sow (1947)	1995/1996	Guadalupe
<i>Throvia de la Dominique</i> . Paris: l'Harmattan.	Romance	Sylviane Telchid (1941)	1996	Guadalupe
<i>Juletane</i> . Paris/Dakar: Présence Africaine.	Romance	Myriam Warner-Vieyra (1939-2017)	1982	Guadalupe
<i>Moi, Tituba, sorcière noire de Salem</i> . Paris: Mercure.	Romance	Maryse Condé (1934)	1986	Guadalupe
<i>Paroles d'une île vagabonde</i> . Paris: Riveneuve	Romance	Dominique Deblaine (1955)	2011	Guadalupe
<i>Mélody des faubourgs</i> . Paris: l'Harmattan.	Romance	Lucie Julia(1927)	1989	Guadalupe
<i>La Grande Drive des esprits</i> . Paris: Le Serpent à Plumes.	Romance	Gisèle Pineau(1956)	1993	Guadalupe
<i>Débouya pa péché (La débrouillardise n'est pas un péché)</i> . Paris: Présence Africaine.	Romance	Marie-Noëlle Recoque (1950)	2004	Guadalupe
<i>Pluie et vent sur Télumée Miracle</i> . Paris: Seuil.	Romance	Simone Schwarz-Bart (1938)	1972	Guadalupe
<i>Zonzon Tête Carrée</i> . Monaco: Ed. du Rocher.	Romance	Ina Césaire (1942)	1994	Martinica

<i>Lettres à une Noire, récit antillais.</i> Paris: L'Harmattan.	Romance	Françoise Éga (1920-1976)	1978	Martinica
<i>Avoir et Être : Ce que j'ai, ce que je Suis.</i> Mazères, France: Le Chasseurabstrait.	Poesia	Hanétha Vété-Congolo (1973)	2009	Martinica
<i>Arc en ciel. L'espoir / Arcorlis. La esperanza.</i> Habana: Casa de las Américas.	Romance	Nicole Cage-Florentiny (1965)	1996	Martinica
<i>Exquise dérégulation métisse.</i> Fort-de-France:Desnel.	Poesia	Suzanne Dracius (1951)	2008	Martinica
<i>Fleurs en terre volcanique.</i> Paris: L'Harmattan.	Romance	Julienne Salvat(1932)	2014	Martinica
<i>L'Or des îles.</i> Paris: Laffont.	Romance	Marie-Reine deJaham (1940)	1996	Martinica
<i>Je suis martiniquaise.</i> Paris: Corréa.	Romance	Mayotte Capécia (1916)	1948	Martinica
<i>D'Eaux douces.</i> Paris:Gallimard.	Romance	Fabienne Kanor(1970)	2004	Martinica

FONTE: Elaborado pelas autoras para a pesquisa PIVIC-2020-2021

Como podemos perceber no quadro acima, existe uma quantidade considerável de escritoras caribenhas que escrevem em língua francesa, principalmente nos formatos de romances e poemas. De acordo com o nosso levantamento, encontramos nove escritoras oriundas da Martinica e onze de Guadalupe. Números que podem ser considerados relativamente baixos, mas não se levarmos em consideração a quantidade populacional dessas regiões, em que, segundo o censo de 2016, Guadalupe contava com 395.700 pessoas e Martinica com 376.480. Muitas dessas escritoras ganharam premiações literárias pela relevância de suas obras e trabalham com literatura até os dias atuais. A saber, selecionamos duas delas as quais consideramos importante um estudo mais aprofundado.

3. Maryse Condé e Françoise Ega como vozes que exalam identidade e resistência no Caribe de língua francesa

Pensando na relevância histórica, social e estética das obras antilhanas de autoria feminina escritas em língua francesa, reconhecemos as escritoras Maryse Condé e Françoise Ega como vozes importantes, uma vez que encontramos em suas produções literárias um lirismo único atrelado a um caráter de denúncia de questões de imigração e racismo, refletindo em resistência. Advinda de uma família pouco abastada, de pai guarda-florestal, mãe costureira e mais cinco

irmãos, Françoise Ega nasceu em 11 de novembro de 1920, em Morne Rouge, na Ilha Martinica e faleceu em 7 de março de 1976. Após concluir o ensino médio e um curso de datilografia, viajou como acompanhante de seu marido, Frantz Julien Ega, em suas viagens a serviço do exército. Durante a década de 1950, ela e seu marido passaram a morar em Marselha, na França. Assim como muitas mulheres antilhanas da época, a escritora não conseguiu emprego em sua área (datilografia), mesmo possuindo um curso técnico. Dessa forma, começou a trabalhar como faxineira nas casas da classe média Marselhesa.

Durante sua vida, Françoise Ega escreveu um conto *Le Pin de Magneau* e três romances: *Le temps des madras*, publicado em 1966, ainda em vida, *Cartas a uma negra* [Lettre à une noire] (1978) e *L'Alizé ne soufflait plus* (2000), publicados postumamente. *Cartas a uma negra* é um romance epistolar que reúne várias cartas escritas pela autora entre os anos 1962 e 1964, dedicadas à escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Nesse romance de natureza testemunhal, além de narrar sobre as dificuldades em ser uma mulher negra, mãe e escritora na França da década de 1960, Ega assume sua indignação perante a exploração e os preconceitos aos quais os antilhanos eram submetidos ao migrarem para esse país.

Sua literatura assume um tom denunciatório, ao apresentar o olhar desumano e ainda colonial dos franceses para com os antilhanos, sem deixar de lado o lirismo e a beleza que perpassam a visão de mundo da escritora. No entanto, essas cartas nunca foram enviadas a Carolina Maria de Jesus e as duas escritoras que possuem tanto em comum, como afirma Ega, jamais se conheceram efetivamente.

Pois é, Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs. Todos lêem você por curiosidade, já eu jamais a lerei; tudo o que você escreveu, eu conheço, e tanto é assim que as outras pessoas, por mais indiferentes que sejam, ficam impressionadas com as suas palavras. (EGA, 2021, p. 5).

Maryse Condé, ao contrário de Françoise Ega, foi e ainda é muito reconhecida, sendo referência na literatura de língua francesa e uma voz importante para os estudos feministas, pós-coloniais e decoloniais. Sendo a mais nova de oito irmãos e pertencente a uma família com boa condição financeira, a escritora nasceu em 1937 na cidade Pointe-à-Pitre, na Guadalupe e desde a mais tenra idade teve acesso a uma educação formal de qualidade e concluiu um doutorado em literatura comparada. Com uma extensa obra literária, Condé frequentemente aborda questões raciais e de gênero nas mais variadas culturas que possuem uma diáspora Africana, bem como um pensamento crítico, político e social.

Repletas de um tom de oralidade e com personagens que se conectam com suas ancestralidades, as obras de Maryse Condé muitas vezes assemelham-se ao ritmo dos

tradicionais contos africanos. *Eu, Tituba: Bruxa negra de Salem* (1986) é o romance de Condé que recria a vida da personagem histórica Tituba, única mulher negra acusada de bruxaria na aldeia de Salem, Massachusetts (EUA), entre o ano 1693 e 1694. Como uma forma de preencher os espaços em branco presentes nos registros históricos e culturais referente a esse acontecimento histórico, a voz que Maryse Condé concede a Tituba se apresenta em uma perspectiva pós-colonial. O romance é narrado em primeira pessoa e sempre parte do ponto de vista daqueles que foram violentados e oprimidos: os escravizados. Esse romance histórico que também é de formação, apresenta ao leitor a imagem de bruxa/feiticeira desmistificada, uma vez que a personagem feminina é exaltada pelas suas qualidades e é apresentada com seus desejos e angústias. Ao recriar a vida de Tituba, Maryse Condé permite aos leitores que ouçam a voz que a história calou e que construam outras interpretações.

3.1 Maryse Condé e sua *Tituba, bruxa negra de Salem*

As letras de Maryse Condé constituem uma quebra de paradigmas, uma vez que subvertem o olhar colonizador e colocam personagens que costumavam ser subalternos, em posição de protagonismo, donos de seus próprios destinos, desejos e anseios. Assim acontece com sua protagonista, Tituba. Até onde se sabe, o único registro histórico sobre a existência dessa personagem histórica é um depoimento datado do ano 1692 afirmando que a única mulher negra condenada como bruxa era uma escrava provavelmente nascida na ilha de Barbados. Esse depoimento foi concedido ao Tribunal do Condado de Essex, durante o famoso período de caça às bruxas em Salem. Esse período histórico é comumente conhecido pelo excesso de puritanismo, preconceitos e fanatismo religioso nas sociedades americanas.

Ao ler a narrativa, o leitor depara-se com uma personagem forte, que possui sua própria voz, mesmo que ainda habite ambientes opressores. *Eu, Tituba: Bruxa negra de Salem* apresenta muito mais que as belezas naturais da ilha caribenha, uma vez é possível acompanhar Tituba em sua jornada, com diversas outras pessoas que cruzam seu caminho e sobretudo com uma profunda conexão com a ancestralidade de seu povo, característica tão peculiar na literatura de espaços geográficos que constituem uma diáspora africana. Quando pensamos em literatura pós-colonial, devemos lembrar, como nos aponta Moura (2006) que “L’histoire littéraire ne peut être séparée ici d’une histoire plus large, celle de la colonisation européenne du monde menée dès l’aube des temps modernes, à partir du XV siècle” (MOURA, 2006, p. 58). [A história literária não pode ser separada aqui de uma história mais ampla, a da colonização europeia do mundo realizada desde os primórdios da modernidade, a partir do século XV] (Tradução nossa). Dessa

forma, Tituba também surge de uma necessidade de se contar uma história diferente daquela sempre repetida através da perspectiva colonizadora. Segundo Condé (2019), seu propósito era dar a Tituba uma qualidade de heroína épica, que pudesse se aproximar do leitor por meios imaginativos.

O que me deixava mais estupefata e revoltada não era tanto as palavras que diziam, mas a maneira como as diziam. Parecia que eu não estava lá, em pé, na entrada da sala. Falavam de mim e ao mesmo tempo me ignoravam. Elas me riscaram do mapa dos humanos. Eu era ausência. Um invisível. Mais invisível que os invisíveis, pois eles ao menos detinham um poder que todos temiam. Tituba, Tituba não tinha mais que a realidade que aquelas mulheres queriam lhe conceder. (CONDÉ, 2019, p. 41)

Tituba reflete sobre a maneira que é lida pelas mulheres brancas, em sua terra natal, a ilha caribenha Barbados. Sua identidade e todas as características lhe fazem única, são suprimidas ao olhar dessas mulheres. A relação de paridade que há entre Françoise e Tituba é real, uma vez que ambas vivenciam, sem hierarquia, violências por serem mulheres, negras e de espaços geográficos que historicamente sempre foram subjugados pela Europa ocidental e pelos Estados Unidos da América. Françoise e Tituba se encontram no lugar de seres diaspóricos, o “entre lugar”, que não lhes confere a felicidade completa de sua própria terra natal, tampouco qualquer garantia de igualdade na terra para qual migraram.

3.2 Françoise Ega: Martinica, Brasil e França

Em *Cartas a uma negra*, reunião das cartas de Françoise Ega dedicadas a escritora brasileira Carolina Maria de Jesus e com publicação póstuma, através de uma escrita firme e ao mesmo tempo delicada- mas não menos crítica -a autora além de narrar suas alegrias e adversidades durante os anos entre 1962 e 1964, também denuncia as atrocidades que as antilhanas (mulheres geralmente nativas das ilhas Guadalupe e Martinica, no Caribe) eram submetidas na busca do tão idealizado sonho europeu.

De fato, há muitas moças que “são trazidas” para Marselha. Deixam as ilhas sonhando com um destino melhor. Eu as vejo e é sempre igual, são compradas por um tempo determinado, ou quase isso. (...) Nessa loteria, há quem tire a sorte grande e vá parar na casa de gente cheia de dignidade e humanidade. Há outras, e são maioria, que se dobram ao jugo. Esta aqui me conta como, sob pena de sanção, é forçada a limpar as roupas íntimas da dona da casa. Outra come de pé. Outra é levada a um chalé na montanha e obrigada a buscar água na fonte, a qual encontra apenas depois de remover a neve com picareta. (EGA, 2021, p. 10).

Tal sonho europeu, como nos aponta Ega, é desmistificado e a autora apresenta sua indignação perante a forma que beira a escravização, à qual muitas mulheres antilhanas eram

submetidas na França. Sob o ponto de vista da narradora, percebemos o olhar colonizador ainda presente na sociedade francesa da década de 1960 e como esse olhar resulta nas vivências das antilhanas ali presentes.

Este é, Carolina, o sonho parisiense das antilhanas, e elas continuam a chegar em embarcações lotadas, algumas por causa dos auxílios do governo da França, tal como qualquer francês da França, outras na esperança de ter um vencimento mais substancial. No final das contas, são devoradas pelo metrô, engolidas pelas fábricas. Acabam ficando aflitas, não riem mais como em Fort-de-France ou em Pointe-à-Pitre, não tem tempo para nada. (EGA, 2021, p.59).

Françoise Ega também não nos poupa de seu olhar profundamente humanizado diante de seus compatriotas, sendo também uma pessoa que ajudou diversos antilhanos na busca por seus direitos. Apesar disso, a escritora também expõe a incoerência da discriminação de seus próprios pares; homens antilhanos que ao conseguirem a ascensão social em Marselha, ignoram as dificuldades dos demais antilhanos, sobretudo da mulher antilhana.

Enquanto falava, uma menina com olhos doces, vestida de azul, acompanhada por um rapaz tímido, veio à minha mesa. Ela lamentava: “O martinicano de casaco branco, que é dono do seu clube, me insultou, ele repetiu para mim “Seu lugar é aqui mesmo?”, mas onde é meu lugar? Na casa da patroa que não é! Sou e permaneceréi sendo a estrangeira, por causa da minha pele, e aqui, no meio dos negros, dizem que não é o meu lugar, só porque sou faxineira! (EGA, 2021, p. 141-142).

Françoise Ega, mesmo sendo faxineira doméstica como as demais, possuía uma estabilidade financeira e familiar, uma vez que teve acesso a uma educação formal e contava com o apoio financeiro do marido. Ela participava de clubes e eventos sociais promovidos por antilhanos abastados sem maiores problemas. No excerto acima, a escritora alega ter tido essa conversa com uma jovem faxineira doméstica durante um desses eventos, na cidade de Marselha. A jovem é explicitamente privada de participar do evento pela sua condição social inferior, evidenciando, mais uma vez, que para além das questões de raça há também a discriminação por classe e que isso era frequente mesmo entre os antilhanos.

E, para ganhar coragem, Carolina, olhei o cartaz de uma propaganda de viagens: havia um anúncio elogiando o Caribe e mostrando garotas indolentes acenando lenços de adeus. Minha alma caiu na gargalhada, ela já viu mulheres suadas carregando enormes cachos de bananas, ou então curvadas nas plantações de abacaxi, ou ainda amarrando um monte de cana-de-açúcar sem pausa para o xixi. E minha alma gritava: Enganem, continuem enganando, já que a vida é uma grande mentira. (EGA, 2021).

Nesse trecho, a narradora reflete sobre como na década de 1960 os europeus enxergavam o Caribe sob uma perspectiva colonial. Durante toda a narrativa, mas, sobretudo nesse trecho, a escritora assume seu papel de resistência perante tudo que já viu e ouviu acerca dos antilhanos. Em suas Cartas a uma negra o que Ega registra não se equipara a uma idealização

da África, ela não acredita que a busca por si mesmo está em seus ancestrais, tampouco em seus opressores franceses, Françoise Ega se reconhece como martinicana e reconhece suas iguais, em uma constante tentativa de denúncia daquele sistema que as oprime.

Considerações finais

Ao final desse estudo, entendemos que as contribuições literárias de autoras antilhanas de língua francesa constituem em uma importante ponte entre o conhecimento já estabelecido e aquele quase inexplorado. Maryse Condé e Françoise Ega nos mostram como a literatura pode apresentar-se como denúncia, resistência e sobretudo identidade. A literatura, portanto, além de nos entorpecer, pelo seu caráter estético, também nos aproxima de realidades inimagináveis e pode nos tirar de um lugar de conforto. A partir do mapeamento das escritoras de língua francesa nas regiões de Guadalupe que apresentamos nesta pesquisa, percebemos que existem muitas escritoras caribenhas ainda pouco estudadas e comentadas e percebemos o quanto o aproveitamento dessa literatura seria benéfico para os estudantes ainda em formação e para os professores de francês como língua estrangeira. Concluimos com o pensamento de que quanto mais se pesquisar, escrever e publicar sobre essas mulheres, mais obteremos resultados positivos quanto a disseminação da literatura antilhana pelo mundo.

REFERENCIAS

- ADLER, Laure; BOLLMANN, Stefan. **Les femmes qui écrivent vivent dangereusement**. Paris. Flammarion, 2017. CHANCÉ, Dominique. **Histoire des littératures antillaises**. Ellipses : Paris, 2005. CONDÉ, Maryse. **La parole des femmes**. Essai sur des romancières des Antilles de la langue française. L'Harmattan: Paris, 1979/ 1993.
- CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba, bruxa de Salem**. Trad. Natalia Borges Polesso. Editora Rosa dos Tempos. São Paulo 2021. EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**. Trad. Vinícius Carneiro e Mathilde Moaty. Editora Todavia. São Paulo. 2021.
- MOURA, Jean-Luc. **Littératures francophones et théorie postcoloniale**. Paris: PUF, 1999/ 2007.

Desconstrução e representatividade: um estudo sobre histórias em quadrinhos de língua francesa da região africana

Autora: Liane Azevedo de Souza¹

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Clara da Silva Ramos Carneiro²

RESUMO

A presente pesquisa pretende verificar que visões de África são veiculadas em histórias em quadrinhos elaboradas por autoras africanas e analisar a visão da África nesses mesmos quadrinhos. A metodologia de trabalho consiste, em primeiro lugar, na revisão bibliográfica de estudos relacionando quadrinhos e África francófona, para reconhecer e mapear autoras africanas francófonas de quadrinhos. Em um segundo momento, pretende-se analisar um corpus definido a partir desse mapeamento, à luz de teorias de identidade, gênero e da desconstrução. Esta pesquisa acontece em continuidade com estudos anteriores sobre *Persépolis*, da iraniana Marjane Satrapi, quando se verificou uma necessidade de buscar autoras de quadrinhos no continente africano, principalmente, na África francófona. Dessa forma, a metodologia utilizada é de base qualitativa e bibliográfica, e a análise será fundamentada em teorias dos quadrinhos (GROENSTEEN, 2015; CARNEIRO, 2015), bem como Stuart Hall (2006) e sua tese sobre identidade e Sílvia Federici (2017) para abordar as relações entre gênero e papéis sociais presentes nas histórias.

PALAVRAS-CHAVE: África; Autoras francófonas; Quadrinhos; Identidade; Feminismo.

1 Introdução

Atualmente, lugares como a África e o Oriente Médio estão ganhando espaço no mundo ocidental: seus escritores, principalmente as mulheres, estão sendo reconhecidos e traduzidos mundo afora. Observa-se, também, a necessidade de buscar autoras de quadrinhos no continente africano, principalmente, na África francófona, pois os quadrinhos vem ganhando espaço nos últimos anos. Porém, no Brasil, pouco se fala sobre os quadrinhos africanos e escritos por mulheres, dando-se destaque sobretudo a produções americanas ou europeias. Com o interesse de se conhecer obras que tragam a história e as obras dos povos menos favorecidos, esta pesquisa busca mapear obras realizadas por mulheres africanas e verificar que visões de África são veiculadas em histórias em quadrinhos elaboradas por essas autoras.

Para alcançar tal objetivo, primeiramente, preparo uma revisão bibliográfica de estudos relacionando quadrinhos e África francófona para, em segundo lugar, reconhecer e mapear

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: lianezvd@gmail.com

² Professora adjunta na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail para contato: Maria.c.carneiro@ufsm.br

autoras africanas francófonas de quadrinhos. Por fim, analisar um *corpus* definido a partir desse mapeamento, à luz de teorias de identidade, gênero e desconstrução.

Dessa forma, esta pesquisa tem como questão norteadora: Como os romances gráficos escritos por autoras africanas francófonas podem ajudar o processo de desconstrução das imagens da África que chegam até nós? Já que, atualmente, as histórias em quadrinhos assumiram papéis importantes na literatura mundial, deixando de ser apenas entretenimento para abordar questões sérias e, muitas vezes, autobiográficas, alterando seu público-alvo infanto-juvenil para englobar também leitores mais experientes, em termos de habituados a leituras mais densas. Os romances gráficos alcançaram destaque entre as produções de quadrinhos pelo foco em temas sociais, históricos e culturais de povos reféns de guerras religiosas, políticas e econômicas, como *Persépolis*, de Marjane Satrapi e *Maus*, de Art Spiegelman. Esses livros também foram responsáveis pela popularização dos quadrinhos entre não-leitores habituais, e não deve ser por acaso que muitas autoras seguirão na esteira aberta por Spiegelman e Satrapi. A hipótese que elaboramos, a partir de ideia original da pesquisadora americana Hiraly Chute (2010) é de que autoras mulheres vão encontrar no quadrinho autobiográfico e documental novas possibilidades de expressar seu cotidiano. Há também um interesse pelas imagens de lugares tidos como "exóticos" para o Ocidente, ao mesmo tempo em que essas publicações nos permitem vislumbrar realidades diferentes e comparar às nossas. A partir do mapeamento dessas autoras, pretende-se, portanto, testar essas hipóteses, e verificar que temáticas são comumente abordadas por autoras francófonas do Oriente Médio e África.

A obra *Persépolis*, por exemplo, é um livro de histórias em quadrinhos que, por seu caráter autobiográfico e qualidade estética, tornou-se um livro importante, que transcendeu o meio, atraindo novos leitores interessados em conhecer mais narrativas semelhantes. A narrativa de Marjane Satrapi se aproxima de narrativas autobiográficas de períodos de guerra na literatura que atravessaram todo o século XX. Ao mesmo tempo, esse livro faz aguçar a curiosidade quanto a outras obras, usando o meio quadrinhos, e de que forma poderiam trazer diferentes visões do continente Africano.

Além de teorias sobre quadrinho, a análise das obras terá como fundamentação teórica os estudos de Federici (2007) sobre a situação da mulher em sociedades patriarcais, Hall (2006) para tratar questões de identidade, além das contribuições de Adichie (2015; 2019), trazendo visões da África e Compagnon (2009) tratando da literatura. A pesquisa estará dividida em tópicos

apresentando o contexto histórico, o mapeamento, a análise da obra de Abouet (2020) e a conclusão.

2 Contexto histórico

O continente africano é frequentemente exposto nas mídias com uma visão negativa, mostrando apenas a pobreza. No entanto, como nos outros continentes, as pessoas que residem na África também possuem seus costumes, sua língua e sua cultura complexos e sofisticados. A escritora Chimamanda Ngozi Adichie apresenta falas pertinentes sobre a necessidade de olhar as narrativas de diferentes pontos de vistas e também mostra o lugar da mulher na África em suas palestras adaptadas para livros, intitulados *O perigo de uma história única* (2019) e *Sejamos todos feministas* (2015). Adichie (2019) diz que

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradores no Congo, e outras deprimentes, como o fato de que 5 mil pessoas se candidatam a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas. (ADICHIE, 2019, p.26-27)

Sendo assim, a autora reconhece que a África possui muitos problemas econômicos e sociais, mas todos os continentes possuem seus problemas e nem por isso são vistos apenas os pontos negativos como a África. Comumente, ao se pensar em África, percebemos que não conhecemos e às vezes não respeitamos sua cultura. Os africanos são vistos como analfabetos que vivem na miséria e precisam da ajuda dos países mais desenvolvidos, essa é uma visão mais genérica. Além disso, vale ressaltar que a situação atual da África é decorrente da exploração e escravidão que a sua população sofreu ao longo dos séculos, nas mãos dos países mais desenvolvidos. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o contexto histórico e geográfico de dominação desse continente.

Então, de uma forma literal, os homens governam o mundo. Isso fazia sentido há mil anos. Os seres humanos viviam num mundo onde a força física era o atributo mais importante para a sobrevivência; quanto mais forte a pessoa; mais chances ela tinha de liderar. E os homens, de maneira geral, são fisicamente mais fortes. Hoje vivemos num mundo completamente diferente. A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É

a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora. E não existem hormônios para esses atributos. Tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar. (ADICHIE, 2015, p.21)

O contexto atual da África se deu ao longo dos anos de colonização e exploração, onde muitos países europeus levaram as riquezas e deixaram apenas a miséria para a população residente naquele continente. “Após a Segunda Guerra Mundial, as potências europeias descolonizadoras pensaram que podiam simplesmente cair fora de suas esferas coloniais de influência, deixando as consequências do imperialismo atrás delas.” (HALL, 2006, p. 81). Hoje, os mesmos países que invadiram e contribuíram para o declínio da África, se negam a ajudar as pessoas mais carentes da região e a situação de pobreza permanece.

Posto isso, a África francófona não se mostra distante desse processo de exploração e colonização. Os territórios invadidos pela França possuíam sua cultura, seus saberes e línguas, e mesmo assim, foram reprimidos de forma cruel. Hoje, esses territórios são reconhecidos como países, mas ainda recebem influência da França, mesmo após 60 anos de independência. Em entrevista ao jornal DW, Nathalie Yamb, do Partido da Liberdade e Democracia da República da Costa do Marfim (LIDER), diz que “60 anos depois, os países francófonos de África ainda não têm verdadeira independência e liberdade de França” (DEUTSCHE WELLE, 2020).

Esse reflexo da colonização perpassa por gerações; em 1946, a França fundou a chamada União Francesa, onde cada território tinha o direito de enviar representantes à Assembleia Nacional, uma estratégia para tentar conter as rebeliões e as independências na época. No entanto, mesmo após as independências, os presidentes que são eleitos nos países francófonos na África não conseguem romper os laços com a França, de acordo com o professor Ian Taylor, professor de política africana na Universidade de St. Andrews, na Escócia, “Falamos de mudança, mas logo após a tomada de posse, os presidentes franceses apercebem-se que o interesse econômico e político em África é demasiado forte e que não há um interesse real na mudança de ambos os lados” (DEUTSCHE WELLE, 2020).

O atual presidente da França, Emmanuel Macron, tentando reverter a manipulação presente nos países africanos francófonos, convocou uma reunião conhecida como *Afrique-France*, adiada com o surgimento da pandemia do Coronavírus, com o intuito de propor projetos e soluções para construção de projetos sustentáveis nas cidades. No entanto, Nathalie Yamb não acredita nas boas intenções do presidente Macron, ela diz que “Françafrique, Afrique-France -

pode brincar com as palavras, mas isso não altera o sistema” (DEUTSCHE WELLE, 2020). Em consonância com Yamb, Allouache (2018) diz que “O efeito de agrupamento que produz a francofonia é uma ilusão de pertencimento comunitário no interior da qual o centro impõe suas regras em função da territorialização ainda largamente coloniais” (Allouache apud MIRANDA, 2019, p. 44)³. É evidente que os danos causados no colonialismo vão perdurar por décadas, mas é preciso ter em vista tentativas de amenizar a situação de decadência nesses países.

3 Mapeamento

Ao pesquisar sobre histórias em quadrinhos de escritoras africanas francófonas, podemos perceber que a publicação é escassa. Sendo uma mídia relativamente recente, que surgiu com a imprensa, os quadrinhos que possuem destaque atualmente são os publicados nos Estados Unidos, Europa e Japão, pois a publicação dos mesmos depende de uma estrutura econômica. Há também uma questão de gênero, já que em alguns países da África ainda é premente a submissão das mulheres como prática institucionalizada. Outro obstáculo é a relação entre produtor, leitor e livro, sendo que o autor precisa encontrar editores ou ter condições financeiras para publicar seus livros. E o público leitor pode ser ainda mais raro, devido ao pouco acesso a livros e leituras. No Brasil, por exemplo, a tradição de leitura de livros de quadrinhos é bem recente, tendo sua entrada em livrarias realizada de forma sistemática acontecido apenas no século XXI. É difícil uma sustentabilidade das relações autor e público devido a questões sobretudo econômicas e sociais. (CARNEIRO e ZENI, 2021)

A literatura não tem compromisso com a realidade, porém abre espaços para a reflexão entre o que é ficção e o que é real, uma abertura para denúncias ou lazer, já que “A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes.” (COMPAGNON, 2009, p.50)

O mapeamento das histórias em quadrinhos escritas por mulheres africanas francófonas foi feito a partir de sites franceses que discutiam ou vendiam livros, sendo que só foi possível

³ “L’effet de rassemblement que produit la francophonie est une illusion d’appartenance communautaire à l’intérieur de laquelle le centre impose ses règles en fonction de territorialisation encore largement coloniales.” (Allouache apud MIRANDA, 2019, p. 44).

encontrar a tradução em português da obra *Aya de Yopougon* (2020), de Marguerite Abouet e Clément Oubrerie. De acordo com a dissertação de mestrado de Déborah Alves Miranda (2019), intitulada: *Silêncio ou ecos de vozes femininas em três personagens do romance gráfico Aya de Yopougon*,

à afirmação da existência de uma literatura feminina francófona nos evoca a ideia de união entre as mulheres que possuem a mesma língua como língua da denúncia, língua esta imposta pelo colonizador, mas que funciona também como ponte entre as diferentes realidades dessas mulheres. (MIRANDA, 2019, p.44).

Como pode ser observado na tabela abaixo, foi possível encontrar escritoras em 6 países da África francófona, no entanto, para duas dessas escritoras, ainda não foi descoberto o nome das suas obras, é o caso de Zainab Fasiki e Cristèle Carmen Dandjoa.

Tabela 1: Mapeamento de HQs escritas por mulheres africanas francófonas

País	Autora	Obras
Camarões	Ebyon	<i>La vie d'Ebène Duta d'Elyon's</i>
Costa do Marfim	Marguerite Abouet	<i>Terre Gâtée</i> , <i>Akissi</i> e <i>Aya de Yopougon</i>
Gabão	Sophie K. Boating	<i>Moi, Borg, enfant de Korhogo</i>
Marrocos	Zainab Fasiki	
Senegal	Nadège Guilloud-Bazin	<i>Pas de visa pour Aïda</i> e <i>Survvy: Banlieue blues</i>
Togo	Cristèle Carmen Dandjoa	

Fonte: Feita por Liane Azevedo de Souza para esta pesquisa

De acordo com o artigo *La bande dessinée en Afrique francophone*, de Hilaire Mbiye Lumbala (2009), um problema recorrente na África para além da falta de investimento para a publicação de quadrinhos, é a ausência de editoras especializadas, “Na África, a questão da publicação é a mesma para todas as expressões culturais. Não existem edições especializadas

de quadrinhos. No entanto, alguns estabelecidos na Europa ou África, ocasionalmente publicam álbuns.” (LUMBALA, 2009, p. 148)⁴.

A partir do mapeamento feito até o momento, foi selecionado o primeiro volume da obra *Aya de Yopougon* (2020), de Marguerite Abouet e Clément Oubrerie para análise mais aprofundada.

4 O dia a dia da personagem Aya

Aya de Yopougon foi a primeira obra escrita pela autora Marguerite Abouet e foi desenhada pelo seu marido francês Clément Oubrerie. A autora nasceu na Costa do Marfim em 1971, mas com 12 anos foi para a França morar com um tio-avô e ter melhores condições para estudar e de vida. “A obra é ambientada no distrito de Yopougon, em Abidjan, capital econômica da Costa do Marfim – (país situado na costa oeste do continente africano, nos anos de 1970 a 1980, logo após a descolonização e em pleno desenvolvimento econômico, período considerado como o *Miracle Ivoirien* [Milagre marfinense].”(MIRANDA, 2019, p. 14).

O primeiro volume da obra foi traduzido para diversos idiomas, como português, espanhol, inglês, entre outros. Em 2006, a HQ ganhou o prêmio de melhor história em quadrinhos do Festival Internacional de Angoulême. Atualmente, já foram publicados 6 volumes e o HQ teve adaptação para o cinema em 2013, lançado em formato de animação.

Ao decorrer da obra *Aya de Yopougon* (2020), Marguerite Abouet tenta trazer de forma mais leve o cotidiano de um bairro na Costa do Marfim, apresentando a vida humilde de uma população que mesmo com poucos recursos financeiros consegue ser feliz e fazer suas comemorações. A partir da protagonista Aya e de suas amigas Bintou e Adjoua, a autora trata temas importantes como as tradições regionais, submissão da mulher, a gravidez precoce, casamento, religião e família.

No primeiro recorte (fig.1), Aya fala para o seu pai que tem interesse em estudar medicina, ela sempre foi dedicada aos estudos, e ao contrário de suas amigas, não pensa em encontrar um marido rico para viver dependente e submissa a ele. No entanto, seu pai não a apoia em ingressar no ensino superior, e segundo a cultura machista que ainda perdura, ele acredita que estudar ficou

⁴ “En Afrique, le problème de l’édition se pose de la même façon pour toutes les expressions culturelles. Les éditions spécialisées dans la BD n’existent pas. Néanmoins, quelques-unes implantées en Europe ou en Afrique, publient ponctuellement des albums.” (LUMBALA, 2009, p. 148)

para os homens, enquanto as mulheres devem ficar em casa cuidando dos filhos e da casa. O pai de Aya quer que ela se case com o filho do seu patrão, que é dono de uma grande empresa de cerveja, mas ela não o quer.

Fig 1: Aya fala para o seu pai que quer estudar medicina



Fonte: ABOUET, 2020, p. 22

Como pode ser observado na fig.1, a única perspectiva de vida para as mulheres da Costa do Marfim é encontrar um marido, seja ele escolhido pela mulher e aprovado pelo seu pai ou o próprio pai escolhe o marido, de acordo com as condições financeiras da família dele. Sendo assim, como já mostra Federici (2007), “o casamento era visto como a verdadeira carreira para uma mulher, e a incapacidade das mulheres de se manterem sozinhas era algo dado como tão certo que, quando uma mulher solteira tentava se assentar em um vilarejo, ela era expulsa, mesmo se ganhasse um salário.” (FEDERICI, 2007, p. 169).

As discussões em torno das condições em que as mulheres vivem não são recentes, existe uma luta travada ao longo dos séculos em busca de condições melhores para elas. No Ocidente, por exemplo, as mulheres conseguem ter mais liberdade sobre seu corpo e suas escolhas, diferentemente de alguns países da África e do Oriente Médio. Ainda como explica Silvia Federici (2007),

Desde o início do movimento de mulheres, as ativistas e teóricas feministas viram o conceito de “corpo” como uma chave para compreender as raízes do domínio masculino e da construção da identidade social feminina. Para além das diferenças ideológicas, chegaram à conclusão de que a categorização hierárquica das faculdades humanas e a identificação das mulheres com uma

concepção degradada da realidade corporal foi historicamente instrumental para a consolidação do poder patriarcal e para a exploração masculina do trabalho feminino. (FEDERICI, 2007, p. 21-22)

Além das questões em volta do casamento e da ausência de perspectiva em ser uma pessoa independente financeiramente, as mulheres ainda são sujeitas ao assédio e, muitas vezes, até ao estupro. Sendo essa situação normalizada em meio a sociedade patriarcal, em alguns países, principalmente na África e no Oriente Médio, ainda é possível perceber a ausência de leis que garantam a punição para esse tipo de crime, e as mulheres que acabam sendo vítimas desses estupradores, além do trauma psicológico e da agressão física, correm o risco de serem contaminadas com doenças sexualmente transmissíveis como a Aids e o HIV.

Fig 2: Aya é assediada na rua



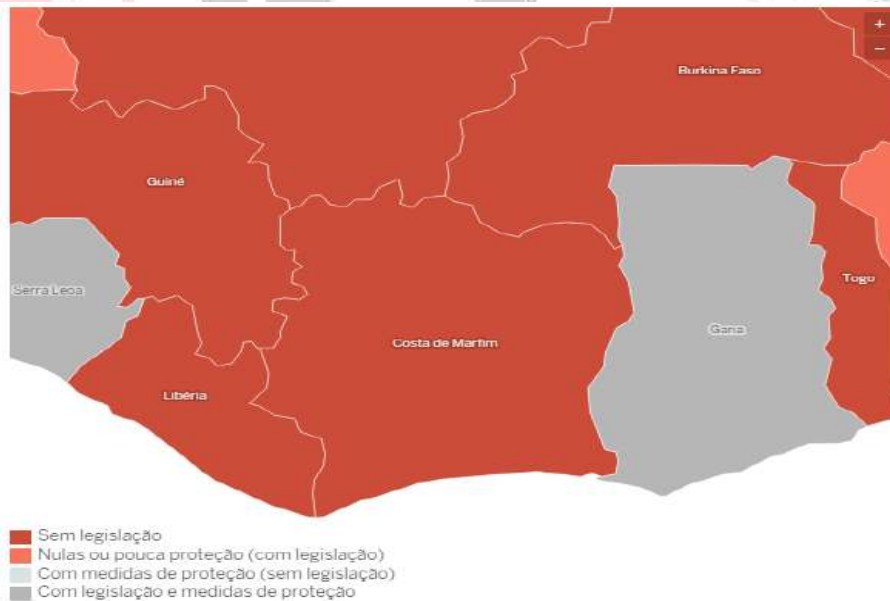
Fonte: ABOUET, 2020, p. 20

A personagem Aya, ao andar pela rua do seu bairro recebe várias “cantadas”, muitas vezes normalizadas pela população, pois acreditam que uma mulher bonita chama a atenção dos homens para si. No recorte da fig.2, Aya ignora as tentativas de um homem de chamar sua atenção, ela ainda o repreendeu quando ele insiste e logo ela fala “é porque ‘irmãzinha’ não é meu nome.” (ABOUE, 2020, p. 20). Desse modo, Aya não se assusta com as tentativas de intimidação que recebe e nem aceita se casar com qualquer pessoa para seguir as tradições vigentes no seu país. Ainda sobre essa discussão, Angela Davis (2016) relata, na sua obra *Mulheres, Raça e Classe*,

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. (DAVIS, 2016, p. 25)

Como Davis (2016) mostra na sua obra, na época em que a escravidão ainda era comum nos Estados Unidos, as mulheres negras sofriam mais do que os escravos negros devido a extensa jornada de trabalho, o estupro, a gravidez forçada para produção de mais escravos e aos seios pedrados por falta de amamentação, já que elas não podiam levar seus filhos para os campos. Apesar do período da escravidão ter terminado, alguns costumes ainda ficaram enraizados, como é a cultura do assédio, embora tenha sido o povo africano escravizado, os homens deste continente praticam os mesmos atos dos senhores brancos dos plantios dos séculos anteriores.

Fig. 3: Violência doméstica



De acordo com uma reportagem do jornal *EL PAIS* de 2017, produzida por Elisa Castillo, a Costa do Marfim é um dos países sem legislação contra a violência doméstica, embora já tenha contra o estupro. É reconhecível que o país está tentando diminuir os abusos sexuais contra crianças e mulheres, tendo uma redução nos índices, mas em relação a violência doméstica, o

país ainda deixa a desejar. A normalização da agressão física e psicológica contra a mulher nesses países e a ausência de intervenção tanto da comunidade como do governo reforça a sensação de impunidade com essas práticas.

5 Cultura e identidade na obra

É notório que, assim como as questões de gênero, a identidade de um povo também é um tema que se faz presente na obra. Com a colonização dos países africanos, especificamente os que foram colonizados pela França, eles tiveram a imposição de uma língua, mas não de uma cultura, e mesmo com a influência da metrópole, alguns costumes foram passados ao longo das gerações. É evidente que com a união de tribos e seus costumes para a constituição de um só país, algumas características foram se perdendo e novas foram se formando da união entre essas culturas. Hall (2006) explica que

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de "teto político" do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas. (HALL, 2006, p. 49)

A partir da discussão que Stuart Hall (2006) faz em torno da temática identidade, é possível perceber que a formação identitária de um indivíduo perpassa pela sociedade em que ele está inserido. Como, por exemplo, o pai de Aya vive em uma comunidade em que existe a normalização do casamento por interesse financeiro, e atos como assédio e poligamia não são considerados absurdos no cotidiano. Assim, ele apresenta traços identitários e condutas semelhantes aos homens daquele lugar. No entanto, Aya já possui uma postura diferente em relação às mulheres do seu país: ela busca ser independente, quer estudar, e não se submete às vontades do pai. Isso mostra que ela está tentando mudar as condutas enraizadas naquela sociedade. A protagonista se apresenta como a diferença no meio do seu próprio povo, mas isso não quer dizer que ela não goste dos costumes e tradições da sua região, ela se empenha para seguir um sonho de estudar medicina, e é claro que, em famílias humildes com pouca perspectiva de melhora de vida, a realização de um sonho é atravessado por obstáculos.

Desse modo, Hall (2006) ainda discute sobre o conceito de raça e a sua influência na identidade nacional de um país.

Nos últimos anos, as noções biológicas sobre raça, entendida como constituída de espécies distintas (noções que subjaziam a formas extremas da ideologia e do discurso nacionalista em períodos anteriores: o eugenismo vitoriano, as teorias europeias sobre raça, o fascismo) têm sido substituídas por definições culturais, as quais possibilitam que a raça desempenhe um papel importante nos discursos sobre nação e identidade nacional. (HALL, 2006, p. 63)

Tendo em vista que as questões culturais e identitárias estão ligadas e moldam o sujeito, mesmo ele apresentando características próprias, na perspectiva biológica, a sociedade em que vive consegue influenciar com a língua falada, costumes e tradições de modo que suas escolhas são pré-determinadas. No recorte da figura 4, é possível perceber que quando uma menina engravida na Costa do Marfim, ela obrigatoriamente precisa se casar com o pai da criança. Então as famílias tentam entrar em um acordo para fazer uma festa, como é a tradição.

Fig. 4: A proposta de casamento



Fonte: ABOUET, 2020, p. 82

Ainda observando o recorte da figura 4, o pai de Moussa, aparentemente pai do bebê de Adjoua, não queria que houvesse um escândalo, pois afetaria a imagem da sua empresa. Como o pai de Adjoua trabalhava em um jornal conhecido por publicar matérias escandalosas, ele resolveu casar o filho com a moça. O pai de Moussa, chamado Sissoko, teve a ideia de fazer o pior casamento de todos os tempos, comprou tudo do mais barato – mesmo assim, essa foi uma das maiores festas do bairro de Yopougon.

O livro tenta apresentar com leveza e humor alguns elementos que podem ser tidos como absurdos em nosso contexto, mostrando que, mesmo sob costumes pouco dignos para a mulher, havia certa resistência e, sobretudo, vida. E é possível percebermos que muitos dos elementos de submissão da mulher são comuns também em nossa cultura; como aponta Silvia Federici, a visão da mulher como mercadoria atravessa todas as sociedades capitalistas contemporâneas, mesmo as mais periféricas.

Conclusão

A partir do mapeamento em busca de escritoras africanas francófonas e de suas obras, podemos perceber a ausência de editoras especializadas para a publicação em seus países, tendo os autores que recorrer para a publicação de suas obras em outros. A ausência de um público-leitor específico, de condições econômicas e as questões de gênero contribuíram para a exclusão das mulheres nesse setor. Sendo possível encontrar a obra *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet e Clément Oubrerie, publicada em francês e traduzida para outras línguas, como o português, pudemos verificar que o cotidiano em países na África é uma temática que gera interesse de grande público. Permanece, portanto, a dificuldade de se encontrar artigos e até mesmo as fontes primárias que atendam aos objetivos dessa pesquisa.

As leituras de teorias elaboradas por Federici (2007) e Hall (2006) contribuíram, respectivamente, com a análise sobre a condição da mulher exposta no HQ, e com as questões de identidade e cultura. As leituras de Adichie (2015; 2019) possibilitaram uma visão de uma mulher escritora nascida na África. Como esta pesquisa ainda se encontra em fase de aprofundamento, os dados apresentados até o momento podem ser melhorados, como a busca por mais pesquisas anteriormente realizadas em torno do tema, que auxiliarão no mapeamento dessas autoras, bem como encontrar outras obras em quadrinhos dentro desse escopo e a análise subsequente. Espera-se, portanto, que esta pesquisa em andamento poderá auxiliar na difusão de obras e autoras originárias de espaços fora dos grandes centros do mundo ocidental, contribuindo, talvez, para um conhecimento melhor de realidades geralmente excluídas das discussões.

Referências

- ABOUEY, M. *Aya de Yopougon*. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CARNEIRO, M. C. S. R.; ZENI, L. O sistema quadrinístico via Diego Gerlach. *Revista Terceira Margem*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 46, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/40359/23595> Acesso em: 10 set.2021.
- CASTILLO, E. A violência contra a mulher no mundo. *El País*, 24 de novembro de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/22/internacional/1511362733_867518.html. Acesso em: 30 ago 2021.
- CHUTE, Hillary L.. *Graphic Women: life narrative and contemporary comics*. NY: Columbia University Press, 2010.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FEDERICI, S. *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.
- FRÖHLICH, S. França e África: uma separação em câmera lenta. *Deutsche Welle*, 01 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/fran%C3%A7a-e-%C3%A1frica-uma-separa%C3%A7%C3%A3o-em-c%C3%A2mara-lenta/a-54404342>. Acesso em: 05 set. 2021.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LUMBALA, H. M. La bande dessinée en Afrique francophone. *Hermès, La Revue*. v. 2, n. 54, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2009-2-page-147.htm> Acesso em: 05 set. 2021.
- MIRANDA, D. A. *Silêncio ou ecos de vozes femininas em três personagens do romance gráfico Aya de Yopougon*. 2019. 123 f. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

Representações da inocência e da miséria infantil na França do século XIX: a poética de Victor Hugo e a proscricção social

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCEG)¹

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCEG)²

Lucyellen Pereira Herculano (UFCEG)³

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz (UFCEG)⁴

RESUMO

O conceito de infância passou por um expressivo processo de criação, significação e ressignificação, acompanhando, assim, as modificações dos sistemas social, político, econômico e cultural presente em cada período da História. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar e descrever as representações sociais da temática infância em poesia de língua francesa, notadamente, nos poemas *L'enfance* e *Qu'était-ce que l'enfant?* de autoria de Victor Hugo. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se teoricamente em Candido (2006) e Goldstein (2006), no que tange ao diálogo entre texto e sociedade e à análise do texto poético; Ferreira (2004), Cortez (2011), Barbosa e Magalhães (2013), Lins et al., (2014) e Jacomé (2008), no que diz respeito ao conceito de infância ao longo da História. Além disso, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental (GIL, 2007). Ademais, neste estudo procurou-se analisar as obras a partir de diálogos entre as definições de infância, da análise do texto poético e da relação entre a literatura e a sociedade. Portanto, compreendemos as noções de criança e infância como marcadas por época e, fundamentalmente, associadas a um conjunto de fatores que não são unicamente ligados à faixa etária, mas também a modo de vidas, maneiras de pensar e formas de viver.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Poesia francesa; Victor Hugo; Infância.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

1 Introdução

Sabe-se que ao longo da História, a noção de infância vivenciou diversos momentos, conduzindo, nos mais diversos âmbitos, à sua ressignificação; e, nesse contexto, estudiosos como Jácome (2018) constata que a ideia de infância depende muito da história e da cultura de cada sociedade (JÁCOME, 2018). Evidentemente, na França e em todo o restante da Europa, assim como em outros continentes, também foi possível observar esses diversos momentos do pensamento sobre a infância a partir de registros literários.

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG). Endereço eletrônico: brenoerickb@gmail.com.

² Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG). Endereço eletrônico: emanoellemaria@hotmail.com.

³ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG). Endereço eletrônico: lucyellen.pereira@hotmail.com.

⁴ Pós-doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013), professora associada da Unidade Acadêmica de Letras, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG), na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: jsmariz22@hotmail.com.

Considerando essa situação sócio-histórica, o objetivo principal deste trabalho é analisar e descrever as representações sociais da temática infância em poesia de língua francesa, a partir do olhar do Romantismo, especificamente, nos poemas *L'enfance* e *Qu'était-ce que l'enfant?* de autoria de Victor Hugo. Neste estudo de natureza bibliográfica e documental (GIL, 2007), procurou-se analisar as obras a partir de diálogos entre as definições de infância, da análise do texto poético e da relação entre a literatura e a sociedade. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de Candido (2006) e de Goldstein (2006), no que tange ao diálogo entre texto e sociedade e à análise do texto poético; em Ferreira (2004), Cortez (2011), Barbosa e Magalhães (2013), Lins et al., (2014) e Jacomé (2008), no que diz respeito ao conceito de infância ao longo da História.

Posto isto, o trabalho está organizado pela presente introdução, acompanhada dos fundamentos teóricos que guiam nossa pesquisa; a seção de análise e comentários acerca dos poemas e a seção das considerações finais, para concluir, encontram-se as referências.

2 Algumas bases para reflexões

Para Candido (2006), os fatores sociais atuam de modo concreto nos diversos tipos de manifestações artísticas, em particular, na literatura. Isto permite, assim, pressupor que a literatura e a sociedade ocupam um lugar de íntima relação. Nessa perspectiva, o autor ao tratar ainda das expressões artísticas afirma que estas:

[...] são inerentes à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência, pois, [...] elas são uma das formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual. São, portanto, socialmente necessárias, traduzindo impulsos e necessidades de expressão, de comunicação e de integração que não é possível reduzir a impulsos marginais de natureza biológica (CANDIDO, 2006, p. 79).

Logo, a arte literária é senão uma forma de transportar o real para o ilusório por meio de uma estilização formal. Em outros dizeres, a criação literária configura-se como certas “necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a *uma praxis* socialmente condicionada” (CANDIDO, 2006, p. 64).

Candido (2006), ao dissertar sobre as modalidades de estudos de tipo sociológico em literatura, as quais podem variar entre a sociologia, a história e a crítica de conteúdo, apresenta um segundo tipo que poderia ser constituído pelos estudos que buscam investigar em que medida as obras espelham e representam a sociedade. Nas palavras do autor, “descrevendo os seus

vários aspectos. É a modalidade mais simples e mais comum, consistindo basicamente em estabelecer correlações entre os aspectos reais e os que aparecem no livro” (CANDIDO, 2006, p. 19). É nessa perspectiva, pois, que o nosso estudo caminha ao propor análise e descrição das representações sociais da temática infância em uma importante poesia de língua francesa.

As ideias de Candido (2006) vão ao encontro do que é defendido por Goldstein (2006) que, ao ponderar sobre a análise de um texto poético, afirma que durante esta atividade é mais simples começarmos pelos elementos que estão mais visíveis no poema, isto é, os aspectos que saltam aos olhos ou ouvidos. A seguir, “é preciso estabelecer relações entre os diversos aspectos do texto para tentar interpretá-lo e, ainda, buscar elos entre texto e contexto. [...] essa relação é fundamental para a compreensão do sentido” (GOLDSTEIN, 2006, p. 11).

A autora ainda esclarece que cada leitura poética é uma experiência particular, realizada por um leitor específico. Por isso, segundo a mesma especialista, não há “receitas” rígidas para analisar e interpretar textos; dado os contextos de produção das obras e suas plurissignificações. O que há, na verdade, são algumas “técnicas” que podem guiar o estudioso durante o processo de leitura. Além de que, o próprio texto e o contexto podem conduzir o leitor a quais caminhos seguir (GOLDSTEIN, 2006).

Já em relação aos conceitos de infâncias, pode-se dizer que por muitos anos, as crianças foram vistas e tratadas pela sociedade como adultos em miniaturas. Somente nos últimos séculos houve uma preocupação com os anos iniciais da infância e um olhar direcionado para as suas reais necessidades, tal fascinação permitiu que o conceito de infância passasse por alterações significativas ao longo da História. Assim, conforme nos apresenta Caldeira (2010), compreender o que foram esses conceitos e refletir sobre sua trajetória em uma perspectiva histórica, pode nos revelar muito sobre sua situação nos dias atuais.

Portanto, tendo em mente a difícil tarefa em definir o termo infância, faz-se necessário apresentarmos, primeiramente, a definição dada pelo dicionário Aurélio, para o qual, a infância é um “período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia” (FERREIRA, 2004). A criança, por sua vez, ainda de acordo com esse mesmo dicionário, é definida como um “ser humano de pouca idade” (FERREIRA, 2004). Em termos etimológicos, o termo “infância” em latim *in-fans*, quer dizer *sem linguagem*. Isso nos permite entender que “na tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento e não ter racionalidade; ou seja, a criança é compreendida como um ser menor,

e como alguém a ser adestrado, a ser moralizado, e a ser educado (CASTRO, 2010, *apud* LINS et al., 2014, p. 127).

Nessa perspectiva, na Idade Média, antes do processo de escolarização, a criança era considerada como um adulto em miniatura e partilhava dos mesmos espaços físicos que os adultos, fossem domésticos, profissionais ou festivos. Assim, em conformidade com o que apresentam Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), na sociedade medieval não tinha divisões territoriais e de funções de acordo com a faixa etária do indivíduo, tampouco comoção pela infância. Em outros termos, a criança era obrigada a aprender e a exercer as funções do dia a dia, para com isso ajudar os mais velhos. Vemos esse mesmo posicionamento em Cortez (2011), para o qual,

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser esta desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares etc (CORTEZ, 2011, p. 02).

A infância também foi ignorada em termos artísticos, nas palavras de Ariès (1981):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ÁRIES, 1981, p. 50).

Nesse sentido, as crianças, majoritariamente, eram retratadas pelas inúmeras expressões artísticas como homens e mulheres de sua classe social em tamanhos reduzidos, ou seja, vestiam as mesmas vestimentas e eram isentas de características faciais próprias. Portanto, como apontam Barbosa e Magalhães (2013), alicerçadas em Ariès (1978), era provável que não houvesse lugar para a criança durante esses séculos, pois a arte medieval a desconhecia.

Foi somente a partir dos séculos XV, XVI e XVII que a infância foi “descoberta”, quando se reconheceu que as crianças necessitavam de um olhar e de um tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (JÁCOME, 2018, p. 20, *apud* HEYWOOD, 2004, p.23). Fazendo, assim, com que as crianças fossem desassociadas das pessoas de maior idade. Em outras palavras, o conceito de infância foi surgindo durante séculos e, com isso, novas perspectivas e sentimentos pelo ser “criança”, de tal modo observou-se a preocupação pela formação moral e social desta, isto é, mediados pelo processo de escolarização infantil.

A emergência social da criança, durante o século XVIII, aconteceu devido às ideias defendidas por autores como John Locke e Jean Jacques Rousseau. Sob esta ótica, John Locke estabeleceu a noção de *tábula rasa* para o desenvolvimento infantil e que a criança nascia como uma folha em branco. Em Rousseau, por sua vez, persistia a ideia de natureza boa, pura e ingênua da criança, “e da necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal, favorecendo o pleno desenvolvimento saudável das crianças” (LINS, et al., 2014, p. 130).

No século XIX, inaugura-se uma perspectiva de criança sem importância econômica, no entanto, com um valor emocional incontestável, estabelecendo, assim, uma concepção de infância plenamente aceita no século XX. Além disso, foi a partir da Revolução Francesa de 1789 que se modificou a função de Estado e, portanto, a responsabilidade e o interesse para com as crianças. Em outras palavras, vê-se surgir a preocupação dos governos pelo bem-estar e pela educação das mesmas, segundo apresentam Lins et al. (2014). Além disso, vê-se, ainda, a criação de programas e políticas que buscam garantir e expandir o exercício da cidadania das crianças, ou seja, surgiu uma nova perspectiva para a formação legislativa de cada país.

Diante disso, conseguimos observar que o conceito de infância passou por um processo de criação, significação e ressignificação, acompanhando as modificações do sistema político, econômico, social e cultural presente em cada período da História. A partir disso, almeja-se afirmar que a ideia de infância depende muito da história e da cultura da sociedade (JÁCOME, 2018). Diante desse contexto, acreditamos que a infância é um conceito perpassado por aspectos históricos, culturais e biológicos.

3 Poesia de língua francesa permeada pela temática infância:

3.1 *L'enfance*

O texto literário *L'enfance* de autoria de Victor Hugo é um dos poemas que constituem a antologia poética *Les Contemplations* deste mesmo autor e publicada no ano de 1856. A maior parte dos exemplares que compõem esta obra foi escrita entre os anos de 1841 e 1855, embora os poemas mais antigos datem de 1830. Nesta coletânea, Victor Hugo abrange temas como o amor, a memória, a alegria, a dor e o luto, além de ser um símbolo de homenagem a sua filha, Léopoldine Hugo.

No que concerne ao autor do poema, Victor Hugo foi um dos principais nomes do romantismo francês. Além de poeta e dramaturgo, foi também pensador, crítico, romancista e artista plástico. Natural de Besançon, cidade da França, Victor-Marie Hugo nasceu em 26 de fevereiro de 1802 e morreu em 25 de maio de 1885. Filho do Conde Joseph Léopold-Sigisbert Hugo, general de Napoleão, e Sophie Trébucher. Em termos de acervos literários, o escritor produziu grandes romances, a título de exemplo, O Homem que Ri, O Corcunda de Notre-Dame, Cantos do Crepúsculo. No entanto, sua obra mais célebre é Os miseráveis, de 1862. Além de inúmeros poemas, como L'enfance e Qu'étais-ce que l'enfant? objetos de nossa análise aqui, escritos respectivamente em 1835 e 1877.

No tocante aos aspectos composicionais, L'enfance é um poema composto por doze versos divididos em três estrofes, cada estrofe contém quatro versos. Em outras palavras, o poema é organizado em três quartetos. Quanto ao número de sílabas, trata-se de um alexandrino, ou seja, tem em sua composição versos com doze sílabas poéticas. No que concerne às rimas, são externas e cruzadas, pois o primeiro verso rima com o terceiro e o segundo com o quarto. Além disso, o poema é composto por rimas simples e suficientes, sendo esta primeira quando há apenas um som comum (como vê-se no exemplo 1, nos versos dois e quatro), e a segunda, quando há dois sons comuns (versos um e três). Os gêneros destas rimas, por sua vez, são tanto femininos, isto é, quando se termina por um e mudo (versos um e três), quanto masculinos, quando não se termina por um e mudo (versos dois e quatro):

Exemplo 1:

- v.1 L'enfant chantait; la mère au lit, exténuée,
- v.2 Agonisait, beau front dans l'ombre se penchant;
- v.3 La mort au-dessus d'elle errait dans la nuée ;
- v.4 Et j'écoutais ce râle, et j'entendais ce chant.⁵

No tocante aos aspectos temáticos presentes nesta obra, observamos, inicialmente, que o poema é construído baseado em uma relação entre mãe e filho. Tal relação é evidenciada por meio de algumas expressões que nos conduzem para um mesmo campo semântico, como *L'enfant*, *la mère* e *petit enfant*, estas respectivamente, no primeiro e no décimo versos e que são

⁵ Versão em português de Manuela Parreira da Silva (2002): “O menino cantava; sua mãe, no leito, agonizava / Extenuada, a sua frente na sombra pendia;/ E sobre ela, a morte numa nuvem vagueava; /E eu ouvia a canção e escutava a agonia”.

retomadas ao longo do poema. Vale ressaltar, sobretudo, como exemplo desse campo semântico o próprio título, isto é, *L'enfance*.

Ainda na primeira estrofe, o eu lírico descreve a imagem de uma criança contente; cantando, ao mesmo tempo em que retrata a imagem de uma mãe exausta em sua cama (como destacado no exemplo 2). A descrição dessas duas narrativas, num primeiro momento, pode acarretar uma certa estranheza no leitor, uma vez que se percebe um contraste de ideias entre a euforia e a exaustão, o que nos permite identificar uma antítese presente nesses primeiros versos. Ainda no último verso desta estrofe, observamos a presença da primeira pessoa do singular que, neste contexto, não define se o eu lírico refere-se à mãe ou ao filho, como se observa no exemplo abaixo.

Exemplo 2:

- v.1 L'enfant chantait; la mère au lit, exténuée,
- v.2 Agonisait, beau front dans l'ombre se penchant;
- v.3 La mort au-dessus d'elle errait dans la nuée ;
- v.4 Et j'écoutais ce râle, et j'entendais ce chant.

Ao longo da segunda estrofe, o eu-lírico dá continuidade à descrição das personagens (no quinto verso por meio de “L'enfant avait cinq ans”) e do estado psicológico, mental e físico destes (no sexto verso, narrando as risadas e brincadeiras da criança (Ses rires et ses jeux faisaient un charmant bruit) e no oitavo, retratando a doença da mãe (toussait toute la nuit), além do ambiente (também no quinto verso, près de la fenêtre). O paralelismo presente no último verso, Qui chantait tout le jour, toussait toute la nuit, torna a situação ainda mais triste, ao mesmo tempo em que nos faz questionar: é por que a criança dorme à noite que a mãe permite que a doença se manifeste ou se são os cantos alegres da criança que inibem os barulhos da tosse de sua mãe. Observemos a estrofe abaixo:

Exemplo 3:

- v.5 L'enfant avait cinq ans, et près de la fenêtre
- v.6 Ses rires et ses jeux faisaient un charmant bruit ;
- v.7 Et la mère, à côté de ce pauvre doux être
- v.8 Qui chantait tout le jour, toussait toute la nuit.⁶

⁶ Versão em português de Manuela Parreira da Silva (2002): “Tinha cinco anos o menino, e junto à janela,/ Um claro som de riso e de jogos se erguia;/ E a mãe, ao lado da criança doce e bela/ Que todo o dia cantava, toda noite tossia”.

Na terceira e última estrofe, logo no primeiro verso (nono) encontramos um eufemismo, como se observou no exemplo acima, uma vez que o eu-lírico busca suavizar a morte da mãe da criança por meio da expressão *La mère alla dormir*. Além disso, podemos observar também nos demais versos, uma comparação entre a mãe e um galho de uma árvore, a dor e uma fruta. Nesse sentido, Deus não permite que uma fruta cresça em um galho fraco demais para carregá-lo, tal como a dor no peito de sua mãe.

Exemplo 4:

- v.9 La mère alla dormir sous les dalles du cloître ;
v.10 Et le petit enfant se remit à chanter...
v.11 La douleur est un fruit ; Dieu ne le fait pas croître
v.12 Sur la branche trop faible encore pour le porter⁷.

Nessa perspectiva, o conceito de infância subjacente ao poema vai ao encontro do que defendia Rousseau, para quem, persistia a natureza boa, pura e ingênua da criança, e da necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal. Tal concepção se estende até os dias atuais, em que há um olhar diferenciado e especial para as crianças, dado que estas têm um modo de pensar e agir particular, que se diferencia daquela do adulto. Vemos essa noção de infância no poema ora através da alegria e felicidade da criança com as brincadeiras descritas nos três quartetos, ora diante da sua ingenuidade perante a doença e a morte de sua mãe.

Em outros termos, essa compreensão de infância vai contra os ideais vivenciados durante séculos desde a Idade Média, em que a criança, após o período de amamentação, logo era inserida no universo adulto e submetida à trabalhos, “limitando-se pouco tempo para viver seu ser “criança”, pois era substituída pelo seu ser “adulto” antes mesmo que isso fosse efetivado” (JÁCOME, 2018, p. 18). Sendo, assim, destituída de toda e qualquer liberdade.

3.2 *Qu'était-ce que l'enfant?*

O exemplar *Qu'était-ce que l'enfant?*, por sua vez, é um dos poemas que compõem a coleção póstuma *Toute la lyre* também de Victor Hugo e organizada por Paul Meurice, publicada

⁷ Versão em português de Manuela Parreira da Silva (2002): “A mãe sob as lajes do claustro foi dormir;/ E o menino voltou a cantar.../ A dor é um fruto que Deus não faz surgir/Num ramo frágil demais para o suportar”.

entre os anos de 1888 e 1893, tendo ainda uma reformulação em 1897. Essa antologia reúne, aproximadamente, 60 poemas inéditos e, de certa forma, negligenciados, datados, sobremaneira, entre os anos de 1854 a 1875. Período este, considerado como o mais fértil do poeta.

No que diz respeito aos aspectos estruturais, o poema *Qu'était-ce que l'enfant?* é composto em sua totalidade por vinte e oito versos, organizados em três estrofes. Sendo nove versos na primeira, treze na segunda e seis na terceira estrofe. Em outros termos, o poema é formado por uma nona, uma irregular e um sexteto. Quanto às rimas, são externas porque aparecem no final dos versos e emparelhadas, isto é, quando o primeiro verso rima com o segundo, o terceiro com o quarto e o quinto com o sexto, ou seja, contempla um esquema AABB, como podemos observar no exemplo abaixo.

Exemplo 1:

- v.1 Qu'était-ce que l'enfant ? qu'était-ce que la mère?
v.2 Je l'ignorais. C'était la saison éphémère
v.3 Qui nous enchante ; et n'a qu'un défaut, durer peu,
v.4 Avril. De ma mansarde, entr'ouverte au ciel bleu,
v.5 Je regardais, à l'heure où le jour vient de naître,
v.6 Une femme tournant le dos à la fenêtre,
[...]

No tocante à classificação das rimas, podemos encontrar algumas semelhanças com o primeiro poema analisado – *L'enfance* –, haja vista ambos serem compostos por rimas ditas simples e suficientes, dito de outra forma, quando há um e/ ou dois sons comuns, respectivamente; atentemos ao exemplo 2 para melhor compreender. Outrossim, as rimas ainda podem ser classificadas quanto ao seu gênero, sendo feminina quando é terminada por um “e” mudo e masculina quando este “e” é sonoro. Como exemplo desta primeira, observemos os versos cinco e seis, como exemplo desta segunda, os versos dezenove e vinte.

Exemplo 2:

- v.3 Qui nous enchante ; et n'a qu'un défaut, durer peu,
v.4 Avril. De ma mansarde, entr'ouverte au ciel bleu,
v.19 Avait-elle un amant ? avait-elle un mari?
v.20 Qu'un rameau soit flétri parce qu'il est fleuri,
v.23 Elle semblait rêver sous un nuage obscur;
v.24 Elle ne parlait pas et regardait son mur;

v.5 Je regardais, à l'heure où le jour vient de naître,
v.6 Une femme tournant le dos à la fenêtre,

v17 De quoi manger ? de quoi nourrir ? poignant problème!
v.18 Nos lois sont les carcans de la misère blême.
v.25 Moi j'étais dans l'aurore, elle dans les ténèbres ;
v.26 Et je ne distinguais, dans ces ombres funèbres,

No que se refere aos aspectos temáticos, é possível observar que o poeta discorre a respeito da relação entre “mãe e filho”, assim como no poema *L'enfance*, a mulher estava sozinha no momento do nascimento e aparentemente não tinha telhado, nem comida, nem marido, ela estava completamente sozinha, assim, como a maioria das mulheres. O autor representa uma infância sem rosto e reflexões sobre a maternidade e a pobreza, sob um olhar de um eu lírico sensível, percebe-se que as noções de infância são marcadas pelo tempo. O poeta traduz a realidade do mundo, bem como expressam os ideais da humanidade. A poesia é tratada como a redescoberta da sociedade e problemas sociais, uma vez que ela não é apenas a expressão de sentimentos pessoais, mas também visa compartilhar opiniões.

Na primeira estrofe, o eu lírico descreve uma imagem observada por ele, uma mãe abraçada ao seu filho ao nascer do dia, porém não são descritas características físicas dos mesmos, esta incógnita sobre os sujeitos, não os particulariza, é a representação da maternidade e de uma criança sem rosto. Na segunda estrofe o eu lírico prossegue com as suas hipóteses sobre aqueles dois sujeitos, a condição de pobreza e miserabilidade daquelas vidas. O poeta critica as leis que fomentam a desigualdade e faz uma reflexão sobre a existência de uma figura masculina na vida da mãe e do filho. Na terceira estrofe o eu-lírico encerra a descrição da cena, com uma conclusão pessimista, através dos termos “nuage obscur, les ténèbres et funèbres”, transmitindo uma imagem de que mãe e filho estão à margem da sociedade, proscritos de um destino melhor, vagando em um estado de desamparo.

Considerações finais

Este estudo nos permitiu investigar e analisar como são as representações sociais da temática infância em poesia de língua francesa, especificamente, nos poemas *L'enfance* e *Qu'était-ce que l'enfant?* de Victor Hugo, o que nos possibilitou entender algumas diferenças e semelhanças: em termos de análise formal, os títulos em ambos os poemas nos atribuem indícios acerca da temática de que tratam o poeta, de tal forma instigam o leitor a realizar a leitura e, com isso, confirmar ou não as hipóteses criadas num primeiro instante. Outrossim, esses títulos ainda

promovem uma relação de dependência e/ou de complementaridade entre estes e os textos das obras.

No tocante às representações sociais, em linhas gerais, conseguimos observar que a leitura formal do primeiro poema – *L'enfance* – nos ajuda a compreender um conceito de infância diretamente ligado ao fato de que as crianças passaram a ser vistas como indivíduos de grande virtude durante os últimos séculos. Além de que, em conformidade com o que defendia Platão, em sua obra *A república*, a brincadeira da criança é tida como algo valioso em seu crescimento. Ideias estas que foram tomando forças ao passar dos séculos, opondo-se às representações da criança enquanto um ser adulto.

Já no segundo texto poético – *Qu'était-ce que l'enfant?* – o poeta representa uma infância sofrida e de extrema pobreza, ao mesmo tempo em que a associa ao estigma e à marginalização social. Observa-se também que o apelo ao sentimentalismo do leitor é fortemente presente em ambos os textos.

Apoiando-nos, portanto, no que apresentam estudiosos da infância e da poética, faz-se necessário compreendermos que as noções de criança e infância são marcadas por época e, fundamentalmente, associadas a um conjunto de fatores que não são unicamente ligados à faixa etária, mas também a modo de vidas, maneiras de pensar e formas de viver. Tais elementos ajudam a construir uma lírica que pode ser entendida como um marco histórico, que relata e constrói uma necessária História da infância.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. das G. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. *Examãpaku*, v. 1, n. 1, 2013.
- CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.
- CALDEIRA, L. B. *O conceito de infância no decorrer da história*. Educadores, 2010.
- CORTEZ, C. Z. As representações da infância na idade média. *Anais da x jornada de estudos antigos e medievais*. Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- FERREIRA, A. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis Ltda, 2004.
- HUGO, V. *L'enfance*. In: _____. *Les Contemplations*. Éditon du groupe : Ebooks libres et gratuits, 1856. Disponível em: < https://www.argotheme.com/hugo_contemplations.pdf > acesso em 29 de junho de 2021.
- _____, V. *Qu'était-ce que l'enfant?*. In: _____. *Toute la lyre*. [s.e.]. [p.v.]: [s.e.], 1888.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDSTEIN, N. S. *Versos, sons, ritmos*. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

JÁCOME, P. da S. *Criança e infância: uma construção histórica*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LINS, Z. M. B.; et al. *A compreensão da infância como construção sócio-histórica*. 2014.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

PLATÃO. *A república*. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2020.

SILVA, M. P. da. 2 traduções de “l'enfance”, de Victor Hugo (1802-1885) – e mais 3. Escamandro: poesia tradução crítica, 2014. Disponível em: <https://escamandro.com/2014/07/15/2-traducoes-de-lenfance-de-victor-hugo-1802-1885/>. Acesso em: 03 jul. 2021.



Poema *Hoquet* e a poética sobre a infância na Guiana Francesa a partir do olhar de Léon-Gontran Damas

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCG)¹

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG)²

Lucyellen Pereira Herculano (UFCG)³

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz⁴

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é analisar as representações sociais de infâncias no poema *Hoquet*. Escrito por Léon-Gontran, está inserido na antologia *Pigments*, de 1937, se configurando como um marco de entrada de poetas negros na literatura de língua francesa. O início do movimento da Negritude começou a ser delineado, ao repensar o lugar e o valor da cultura negra no mundo, através de uma escrita crítica e engajada. Para análise do poema adotamos o esquema metodológico que contempla o nível fônico, lexical, sintático e semântico. Outrossim, alicerçamo-nos em um conceito de infância ligado à resignificação, em decorrência de modificações nos sistemas político, econômico, social e cultural, assim procuramos compreender estas nuances das infâncias em *Hoquet*. Para tanto, recuperamos as contribuições teóricas de Candido (2006) e Todorov (2010), no estabelecimento da relação entre literatura e sociedade; Pinto e Sarmiento (2011) e Andrade (2010), no âmbito da conceptualização da infância; nos valem de Bajoux (1979) e Fanon (2008), para resgatar uma história e elementos da literatura “francófona” e da negritude; e por fim na análise do texto poético, ancoramo-nos em Vaillant (2011) e Candido (2004). Este estudo nos permitiu analisar como é o tratamento da temática infância em poesia de língua francesa, especificamente, no poema *Hoquet*, possibilitando entender que em um texto aparentemente cômico e de reminiscências da infância, irrompe uma violência subjacente, revelando um conjunto de problemáticas da imposição da cultura do país colonizador por meio da alienação racial e social, desde a mais pueril idade.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias; Léon-Gontran Damas; Poesia francesa; Negritude; Imposição cultural.

Nós devemos proporcionar uma educação que contenha a marca da verdade, da justiça e da fraternidade. Uma educação que prepara para a alteridade. Uma educação que nutre a consciência cívica.⁵

(TAUBIRA, *L'esclavage raconté à ma fille*, 2002, p. 9, versão traduzida pelos autores).⁶

1 Introdução

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: emanoellemaria@hotmail.com.

² Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: brenoerickb@gmail.com.

³ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: lucyellen.pereira@hotmail.com.

⁴ Pós-doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013), professora associada da Unidade Acadêmica de Letras, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: jsmariz22@hotmail.com.

⁵ Todas as traduções realizadas pelos autores ao longo do texto estão apontadas, além do mais, a versão original se localiza no rodapé, estas versões traduzidas foram realizadas em razão da dificuldade de encontrar uma tradução do texto original.

⁶ Versão original do texto: Nous devons dispenser une éducation qui porte l’empreinte de la vérité, de la justice et de la fraternité. Une éducation qui prépare à l’alterité. Une éducation qui nourrisse les consciences civiques (Taubira, *L’esclavage raconté à ma fille*, 2002, p. 9).

O texto em epígrafe nos permite refletir sobre a educação no mundo moderno, embora a educação seja um processo que pode se dar em várias idades ao longo da vida, na infância moderna este é mais latente, em razão da condição de sujeito em desenvolvimento nesta fase, assim propomos uma reflexão sobre a importância de uma educação plural, para fins de uma formação de cidadãos do mundo responsáveis e com autonomia para falar por si mesmos e, ao mesmo tempo, que respeitem a alteridade. Para estas afirmações, levamos em consideração o fato de que muitos homens e mulheres foram silenciados durante os períodos da colonização europeia, bem como tiveram em suas culturas e processos educacionais valores culturais do dominador branco sendo impostos como os corretos, ao passo que, se desprestigiava e apagava a cultura dos povos nativos.

Nessa esteira, o objetivo central deste trabalho é analisar as representações sociais de infâncias no poema *Hoquet*, escrito Léon-Gontran Damas. Nesta pesquisa de cunho bibliográfico, procurou-se analisar a obra a partir de diálogos entre as definições de infância, da análise do texto poético, bem como da relação entre a literatura e a sociedade. O texto literário *Hoquet* é um dos poemas que compõem a compilação publicada no livro *Pigments*, em 1937. De Léon-Gontran Damas, considerado como o primeiro escritor guianense engajado nas causas dos negros, a importância desta obra pode ser sintetizada na frase de Jean-Claude Bajoux “marca a entrada em cena dos poetas negros de língua francesa” (BAJOUX, 1979, p. 356, tradução livre)⁷.

No que se refere ao autor do poema, se faz necessário a apresentação de um breve resumo da sua biografia, a fim de contextualizar o contexto social no qual Léon-Gontran Damas encontra-se inserido. Ele nasceu em 1912, em Caiena, na Guiana Francesa. Descendente de um africano-europeu e uma africana-ameríndia, ele se tornou órfão de mãe ainda no primeiro ano de vida, a partir de então, passou a ser criado pela sua tia Gabrielle Damas, conhecida como “Man Gabi”, dentro dos moldes de uma educação burguesa à francesa (BAGNO, 2016). Aos 12 anos, passou a morar na Martinica e estudou no Lycée Schoelcher. Em 1927, mudou-se para Paris, onde estudou Russo, Japonês e Direito. Ademais, Damas em conjunto com Aimé Césaire e Léopold Sédar Senghor formaram o trio que é considerado como cofundadores do movimento

⁷ Texto original: “marque l’entrée en scène des poètes noirs de langue française”. BAJOUX, Jean-Claude. **Une attente à la sûreté de l’état**: Pigments de L.-G. Damas in *Hommage posthume à Léon Gontran Damas*, Paris, Présence Africaine, 1979, p. 356.

literário da Negritude. Estes autores escrevem em um contexto “pós-colonial”⁸, no qual se reivindicava a defesa de uma identidade negra, uma vez que, como afirma Moussavou (2015), este movimento teve a função de revalorizar e libertar o povo negro, outrossim a Negritude “é definida como um movimento anticolonial voltado para mostrar a África e suas culturas” (MOUSSAVOU, 2015, p. 101, tradução livre)⁹, ou seja, a revalorização da cultura do *peuple noir*, de maneira que com a retomada das fontes, se inicia um processo de afirmação da ascendência africana.

Assim, a partir do século XX, diversos escritores começaram a refletir e instigar o debate sobre o pós-colonialismo, no mundo “francófono”¹⁰ antilhano, ressaltamos o destaque para Léon-Gontran Damas, Aimé Césaire e Frantz Fanon, pois as obras destes autores possibilitaram/possibilitam uma “reflexão sobre a relação entre os seres humanos, a partir da condição colonial e da herança da herança da escravatura, que tanto marcou a Guiana, a Martinica, enfim, as Antilhas Francesas” (FERREIRA, 2019, p. 12), de modo a alterar o enfoque literário e a perspectiva apresentada, uma vez que, não era uma literatura produzido pelos europeus sobre os colonizados, mas sim a reverberação das vozes dos colonizados falando sobre as suas próprias vivências e dores. Retomamos a epígrafe do nosso trabalho, para trazer o argumento de que aquela educação preparada para a alteridade, que tenha o selo de verdade, justiça e fraternidade nem sempre existiu e foi clamada, nesse sentido Fanon (2008) constata e denuncia, em sua obra *Pele negra, máscara brancas*, que “Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir ‘nossos pais, os gauleses’, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca” (FANON, 2008, p.132).

Assim, durante os anos de pós-colonização, ainda reverberam na formação da cultura e identidade dos países subjugados elementos da cultura do colonizador, que foram incutidas no sistema de educação e concebidos como melhor, a partir da visão eurocêntrica, que foi fomentado e sedimentado pelo processo de colonização. Isto posto, é neste contexto que surge a obra

⁸ As aspas são devidas à complexidade dessa noção, considerando-se que países da América Latina continuam ligados à França.

⁹ Texto original: “La négritude se définit comme un mouvement anticolonial visant à mettre en valeur l’Afrique et ses cultures”. MOUSSAVOU, Emeric. **La quête de l’identité dans le roman francophone**: approche comparée des littératures africaines, insulaire, maghrébine et caribéenne. Linguistique. Université de Limoges, 2015, p. 101. Français. Disponível em: <archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01187177>>. Acesso em 08 de dez. de 2020.

¹⁰ Outro termo que carece se usado com parcimônia, considerando-se a sua complexidade, pois reúne-se em torno desse termo, espaços muito diversos em todo o mundo.

Pigments, no qual o poema *Hoquet* se encontra inserido, assim, não obstante os textos literário sejam diferentes dos de cunho acadêmico e histórico, eles têm em comum refletirem a conjuntura social, econômica, política e cultural imanente de seus tempos, bem como podem contribuir na mudança destas. Com a finalidade de corroborar este posicionamento, citamos Todorov (2010) para quem a “Literatura de imaginação e escritos científicos ou filosóficos são distintos, mas dentro de um gênero comum; uns e outros dependem do mundo e agem sobre ele, contribuindo para a criação de uma sociedade imaginária habitada pelos autores do passado e os leitores de porvir” (TODOROV, 2010, p. 60). Assim, a literatura é “[u]ma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos humaniza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p.186), portanto o texto literário é indispensável como fator humanizador dos seres humanos e construção de um imaginário popular para a formação de identidades culturais.

Ainda é relevante ressaltar que o poema *Hoquet* tem o caráter autobiográfico, uma vez que, tem uma relação com a própria infância de Damas. De modo, que seja pela vertente do resgate das memórias do autor, ou seja, analisando apenas o texto poético o retorno das memórias do eu-lírico sobre a sua infância. É importante compreender o processo da formação da memória como aquilo que é uma representação do que foi o passado, mas que se mescla com os sentimentos do futuro, a partir de um distanciamento dos fatos. No que se refere a esta atividade benéfica para o ser humano, em particular sobre as que são tocantes a infância, Bobbio (1997) defende que:

[r]elembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência porque é desgastante e embaraçosa. Mas é uma atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante os muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos. (...) sobretudo aqueles da infância, os mais distantes no tempo e, no entanto, os mais nítidos na memória. (BOBBIO, 1997, p. 31).

Ao ampliar a perspectiva da memória individual para uma seara coletiva, destacamos que “a memória cultural é constituída, assim, por heranças simbólicas materializadas em textos, ritos, monumentos, celebrações, objetos, escrituras sagradas e outros suportes mnemônicos que funcionam como gatilhos para acionar significados associados ao que passou” (DOURADO, 2013). Outrossim, textos literários, como o poema *Hoquet*, contribuem de modo direto para a formação desta memória e identidade cultural coletiva. O autor Léon-Gontran Damas pertence à literatura

da Guiana Francesa, comunidade territorial da França, que faz a fronteira Brasil-Guiana Francesa no extremo norte. Assim, excertos da cultura guianense, a partir da obra *Hoquet*, que escolhemos para os estudos serão analisados a partir das abordagens temáticas de palavras resistência do povo colonizado e indignação com a supressão da identidade nacional. Além do mais, no caso em análise veremos o resgate da representação das infâncias da Guiana Francesa e da imposição da cultura do homem branco desde a mais tenra idade, que diante do exposto auxilia na denúncia do processo de aculturação e resgate da identidade negra. Para tanto, dividimos o nosso trabalho em dois tópicos, um referente à análise da forma e do sentido do poema *Hoquet* e o outro que finaliza a análise, compreendendo as duas representações de infância presente no poema de Damas.

2 Uma leitura do texto poético

A análise do poema passa por vários níveis e critérios, do mais técnico como ritmo, ao mais subjetivo como nível semântico, a atividade de interpretação de um poema é, portanto, complexa e construída através da unidade do texto. Sem perder de vista a plurissignificação dos textos literários, o autor Pignatari (1987) afirma que “[...] um (bom) poema não se esgota: ele cria modelos de sensibilidade” (PIGNATARI, 1987, p. 9). Pois, o significado dos signos verbais dentro do poema transcende o nível denotativo, de modo que o uso do jogo de palavras constitui figuras de linguagens, que permite múltiplas representações e a cada interpretação os signos que compõem o texto poético são ressignificados.

No que se refere ao processo de análise do texto poético, Candido (2006) diferencia a análise de comentário nos seguintes termos:

A análise comporta praticamente um aspecto de comentário puro e simples, que é o levantamento de dados exteriores à emoção poética, sobretudo dados históricos e filológicos. E comporta um aspecto já mais próximo à análise propriamente dita, o levantamento analítico de elementos internos do poema, sobretudo os ligados à sua construção fônica e semântica, e que tem como resultado uma decomposição do poema em elementos, chegando ao pormenor das últimas minúcias. (CANDIDO, 2006, p. 29).

Assim, pretendemos perpassar o plano de um simples e puro comentário sobre o poema, sem desmerecer o gênero. Portanto, não nos olvidamos de evidenciar elementos próprios da poética, como a métrica e as funções dos poemas presentes em *Hoquet*, com base em Vaillant (2011). Assim, salientamos a importância da análise de figura de linguagem, como por exemplo a

metáfora, pois, geralmente, se encontram presente nos poemas e são inerentes à linguagem poética. Portanto, estes recursos da linguagem constroem um processo de assimilação entre dois eventos em uma relação de aproximação; outrossim, através das variações dos princípios destas figuras de linguagens são formadas as mais diferentes criações poéticas e imagens, que possuem significado no plano semântico.

2.1 Análise do texto poético *Hoquet*: forma e sentido construídos

Em que pese, não existir uma receita para interpretar um poema, Goldstein (2008) apresenta na obra *Versos, Sons, Ritmos* elementos importantes de serem analisados, com base na busca do equilíbrio da dicotomia entre forma e conteúdo (transgressão estilística e temática) na tarefa da análise de um texto poético, que por se complementarem formam uma unidade orgânica do poema constitui a imprescindibilidade do estabelecimento de relações entre os aspectos rítmicos e semânticos do poema.

A forma do poema é importante, porque é por esta maneira que o autor fornece sentido à sua mensagem. Assim, o autor e o leitor devem assumir a forma como meio de encontrar o sentido do poema. O poema *Hoque* é composto em sua totalidade por 91 versos, divididos tipograficamente em nove sessões, mas para efeitos de análise vamos dividi-los em 7 segmentos, na seguinte configuração: 1) dos versos 1 - 6, uma contextualização da infância do eu lírico e a dificuldade dele de escapar da educação cultural que tentaram inculcar nele; 2) dos versos 7 - 9, 34 - 36, 49 - 51 e 62 - 64, o refrão, que corresponde a repetição de três versos, nos quais o eu-lírico evoca a lembrança do desastre da sua infância; 3) dos versos 10 - 33, normas de comportamento a mesa; 4) dos versos 37 - 44, as prováveis consequências da desobediência; 5) dos versos 45 - 48, hegemonia do francês falado na França em detrimento das variedades das colônias e das línguas crioulas; 6) dos versos 52 - 61, normas de conduta com os vizinhos e com a vestimenta; e por fim, 7) dos versos 65 - 91, educação musical, bem como contraposição da música clássica a música popular.

O título compõe o poema, de modo que é imprescindível começar a análise do texto por este, pois é possível observar que o título fornece pistas da temática de que trata o poeta, bem como tem a função de instigar a pessoa a realizar a leitura do texto poético. Por meio deste, em princípio, o leitor pode levantar hipóteses sobre qual tema será discutido, caracterizando-se como

o primeiro contato entre as intenções do poeta e a cognição do leitor, que fomentam pressuposições, que podem ou não se confirmar ao longo da leitura/interpretação. Outrossim, há uma relação de dependência e de complementaridade do título com o texto da obra.

O título do poema em análise é *Hoquet*, na polissemia desta palavra, interessam-nos dois dos seus significados; são estes, segundo o dicionário on-line Larousse: “1) Contração espasmódica súbita e involuntária do diafragma, acompanhada de constrição da glote com vibração das cordas vocais e emissão de ruído gutural; 2) Um processo de escrita musical que requer pelo menos duas vozes alternando de nota para nota ou a cada duas ou três notas”¹¹.

A primeira definição nos remete a uma reação biológica involuntária, que causa certo desconforto e irritação, ao longo do poema percebemos que esta definição se encaixa na interpretação de analogia entre o *Hoquet* e a infância do eu-lírico, que quando criança teve, - imposto por sua mãe-, um processo involuntário de assimilação cultural. Destarte, como um soluço, as memórias da infância se manifestam de maneira inesperada e repetida e, por conseguinte, o tom do poema se apresenta como oposto à nostalgia, devido à dificuldade de escapar de uma educação que lhe foi inculcada. Assim, Damas tece uma crítica à política de assimilação e aculturação, uma vez que, esta seria uma nova espécie de colonialismo. Portanto, percebemos na sua poesia uma forte característica de revolta e de denúncia sobretudo contra o poder cultural e contra o sistema colonial.

Retomando a segunda definição de *Hoquet*, no dicionário Larousse, observamos que o poema apesar de não ser apresentado na forma de diálogo, traz uma percepção das lembranças de interlocução entre a mãe e seu filho. Assim, temos a variação entre as normas ensinadas pela mãe, que decide qual deve ser o comportamento do filho, e a criança que tenta se desvencilhar deste processo de aculturação. Ademais, esta mãe que está sempre presente de forma obsessiva traz em suas intervenções diretas uma educação inteiramente dedicada ao mundo exterior, sobre a aparência que o filho deve ter, em decorrência dos julgamentos dos outros membros da sociedade. Damas lança mãos de pequenos detalhes concretos da vida cotidiana, como por exemplo o pão, as roupas de domingo, os sapatos sujos, para que o leitor seja imerso na infância do eu lírico e compartilhe seu ressentimento com ele.

¹¹ Texto original: “Contraction spasmodique subite et involontaire du diaphragme, accompagnée d'une constriction de la glotte avec vibration des cordes vocales et émission d'un bruit guttural. Procédé d'écriture musicale qui requiert au moins deux voix alternant de note en note ou toutes les deux ou trois notes. (Utilisé notamment par Pérotin et Guillaume de Machaut.)”. HOQUET. **Dictionnaire Larousse**. Disponível em: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hoquet/40373?q=hoquet#40284>> acesso em 09 de dez. 2020.

O primeiro segmento do poema, confirma a hipótese de analogia entre o soluço e a infância do eu lírico, considerando-se: como ele se recorda como um soluço, de maneira que as memórias de sua infância vêm inesperada e repentinamente. Tom oposto à nostalgia, devido à dificuldade de escapar de uma educação que lhe foi inculcada. Para corroborar com o que foi dito, segue *in verbis*, os seis primeiros versos do poema *Hoquet*:

Exemplo 1:

- v. 1 Et j'ai beau avaler sept gorgées d'eau
- v. 2 trois à quatre fois par vingt-quatre heures
- v. 3 me revient mon enfance
- v. 4 dans un hoquet secouant
- v. 5 mon instinct
- v. 6 tel le flic le voyou¹²

Ainda neste primeiro excerto, podemos observar no nível sintático, a presença do recurso de encadeamento, também chamado de *enjambement* ou cavalgamento, que é a construção sintática especial que liga um verso ao seguinte, para completar o seu sentido, de modo que, é um elemento que deve ser analisado cuidadosamente, já que surge tensão relativa a som, sintaxe e sentido (GOLDSTEIN, 2008, p. 92). Nos versos de 1 ao 6, podemos observar esta construção sintática especial que liga um verso ao seguinte, dando sentido ao tom poético e sentimento das reminiscências do eu-lírico, que acarreta na construção de um choque entre o som completo, a construção sintática e o sentido que apenas se completa nos versos seguintes. Por esse viés, o poeta constrói uma imagem acústica semelhante ao de uma pessoa com soluço, por meio de versos mais curtos, no qual o sentido é integralizado apenas posteriormente a contração espasmódica e involuntária, que causa desconforto e angústia no eu-lírico.

O segundo segmento equivale à evocação de um desastre, mas o leitor pode se questionar sobre o que representa esta fala repetida tantas vezes ao longo do poema, visto que estes versos se configuram como o refrão do poema, se replicando nos versos 34 - 36, 49 - 51 e 62 - 64, o que por conseguinte faz ecoar esta percepção de um fato desastroso. A seguir segue a reprodução dos versos do refrão:

Exemplo 2:

- v. 7 Désastre
- v. 8 parlez-moi du désastre
- v. 9 parlez-m'en¹³

¹² Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 1 E eu tenho em vão de engolir sete goles de água / v. 2 três a quatro vezes em vinte quatro horas / v. 3 me regressa minha infância / v. 4 em um soluço estremecido / v. 5 meu instinto / v. 6 tal como o policial o bandido.

¹³ Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 7 Desastre / v. 8 Fale-me do desastre / v. 9 Fale-me sobre isso

Retomando o exemplo 2 e a significação do desastre, o eu-lírico chega ao final do poema, sem especificar qual seria esta catástrofe sobre a qual deseja falar, mas por uma leitura do todo do poema, o leitor pode inferir que este representaria a sua infância, ao passo que, a mãe tenta inculcar uma educação aos moldes da cultura do homem branco. Todavia, o eu-lírico tenta se desvencilhar desta aculturação, isto é, do significado possível para esta repetição do significante *desastre*, seja a recordação do mal psicológico da dilaceração do eu-lírico entre duas identidades, a que lhe tentam impor e a que permeia a cultura dos guianenses colonizados. Podemos observar também um paralelismo sintático, uma repetição através de uma anáfora, nos versos 8 e 9, tendo em vista que a estrutura sintática dessas orações são as mesmas iniciadas pelo verbo no *parler* conjugado no imperativo seguido do pronome completo e do objeto direto. Isso acarreta, a partir da assertiva repetição e do reforço do sentido, mais uma vez, ao texto poético e às intenções do eu-lírico, que ele almeja falar deste desastre/infância, em uma tentativa de se rebelar contra as normas que lhe foram impostas.

O terceiro excerto do poema corresponde à enumeração de um rol de regras e comportamentos à mesa, que evocam no eu-lírico a tentativa de sua mãe impor os hábitos das crianças brancas no momento das refeições, pois devido ao processo de valorização da cultura do colonizador, estas normas eram consideradas como mais “corretas” para condutas refinadas e civilizadas. Nos versos transcritos abaixo, podemos observar a exemplificação de como estas normas são impostas:

Exemplo 3:

- v. 11 Les mains sur la table
- v. 12 le pain ne se coupe pas
- v. 13 le pain se rompt
- v. 14 le pain ne se gaspille pas
- v. 15 le pain de Dieu
- v. 16 le pain de la sueur du front de votre Père
- v. 17 le pain du pain

- v. 18 Un os se mange avec mesure et discrétion
- v. 19 un estomac doit être sociable
- v. 20 et tout estomac sociable
- v. 21 se passe de rots
- v. 22 une fourchette n'est pas un cure-dents
- v. 23 défense de se moucher
- v. 24 au su
- v. 25 au vu de tout le monde
- v. 26 et puis tenez-vous droit
- v. 27 un nez bien élevé

v. 28 ne balaye pas l'assiette¹⁴

Retomando os versos do 11 ao 17, supracitados, observamos a ocorrência de uma anáfora. Este processo acontece quando sempre na mesma posição, seja no início, no meio ou no final de vários versos um termo ou expressão é repetida. No caso em análise, a anáfora se concretiza através da repetição do significante *pain*. A reprodução deste termo no início dos versos, não tem apenas uma função sonora de replicar um eco ao longo da estrofe, mas a palavra *pain* simboliza um alimento básico da culinária francesa, além de representar um símbolo ocidental importante, sobretudo, para os fiéis do catolicismo, religião importada e imposta pelos colonizadores europeus, como por exemplo os portugueses e os franceses aos países colonizados como respectivamente o Brasil e a Guiana Francesa. Esta relação do *pain* com a religião é reforçada nos versos 16 e 17, por meio dos termos *Dieu* e *votre Père*, no sentido de relacionar o alimento e a sua existência para saciar a fome, ao Deus do cristianismo, ressaltamos o fato de estes significantes serem escritos com letras maiúsculas, a fim de validar a interpretação relacionada à religião. Se coadunando, como a proposição da presença do catolicismo na infância do eu-lírico, segue os versos do 29 ao 32:

Exemplo 4:

v. 29 et puis au nom du Père

v. 30 du Fils

v. 31 du Saint-Esprit

v. 32 à la fin de chaque repas¹⁵

Assim, os elementos da religião católica ficam mais explícitos, com o final da oração que simboliza o sinal-da-cruz, composto pelos integrantes da Trindade do catolicismo. No campo semântico, o poeta constrói uma sátira aos elementos religiosos que propõem a direção específica do ataque do poeta a este processo de assimilação. O mesmo sentimento crítico à repetição de tradições católicas, que dominam a sociedade francesa fortemente ligada ao cristianismo, é manifestado no excerto quatro (materializado no exemplo 4). Nele, é possível observar a

¹⁴ Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 10 Minha mãe querendo um filho de muito boas maneiras à mesa / v. 11 as mãos sobre a mesa / v. 12 o pão não se corta / v. 13 o pão se parte / v. 14 o pão não se desperdiça / v. 15 o pão de Deus / v. 16 o pão do suor da fronte do vosso Pai / v. 17 o pão do pão / v. 18 Um osso se come com compasso e discrição / v. 19 um estomago deve ser sociável / v. 20 e todo estomago sociável / v. 21 arranja-se sem arrotar / v. 22 um garfo não é um palito de dentes / v. 23 proibido de se assoar o nariz / v. 24 para conhecimento / v. 25 para vista de todo mundo / v. 26 e depois sustentai-vos reto / v. 27 um nariz bem elevado / v. 28 não varre o prato.

¹⁵ Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 29 e depois em nome do Pai / v. 30 do Filho / v. 31 do Espírito Santo / v. 32 ao final de cada refeição

reprovação do eu-lírico ao esforço da mãe de acostumar o filho na religião católica ao mesmo tempo que relaciona o ato de ir à missa como um rito social de exibição e não uma atividade espiritual, uma vez que, se o dever da criança não estiver pronto ele não irá à missa *avec vos effets des dimanches*, de modo que a punição não constitui em não frequentar a missa, mas sim não usufruir das melhores vestimentas que eram utilizadas para ir à missa aos domingos, como percebemos pelo encadeamento dos versos a seguir:

Exemplo 5:

- v. 37 Ma mère voulant d'un fils mémorandum
- v. 38 Si votre leçon d'histoire n'est pas sue
- v. 39 vous n'irez pas à la messe
- v. 40 dimanche
- v. 41 avec vos effets des dimanches
- v. 42 Cet enfant sera la honte de notre nom
- v. 43 cet enfant sera notre nom de Dieu¹⁶

O isolamento da palavra domingo no verso 40, demarca o apego ao cristianismo por este dia da semana, de maneira que na missa dominical é um dos sinais sublimes da religião do homem colonizador. Este significado é evidenciado com o significante *fiis mémorandum*, revelando que a mãe queria um filho formal e notável para os padrões do homem branco. Portanto, o eu-lírico parece ridicularizar o desejo de sua mãe de participar da missa que não surge de uma crença verdadeira, mas de um desejo de assimilação e este é o ponto crucial do sofrimento do eu-lírico.

Nos versos 44 ao 48, contamos com a recusa de educação que lhe é imposta por parte do eu-lírico, a medida é seguida pela remarcação da voz de predileção e superioridade da civilização francesa pela mãe, por meio da hegemonia do francês falado na França em detrimento das variedades das colônias e das línguas crioulas (*langues créoles*), a língua como elemento cultural faz parte da identidade de um povo, assim temos a denúncia de mais um aspecto cultural sendo apagado. Para ilustrar o dito, segue os versos supracitados:

- v. 44 Taisez-vous
- v. 45 vous ai-je dit qu'il fallait parler français
- v. 46 le français de France
- v. 47 le français du Français
- v. 48 le français français¹⁷

¹⁶ Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 37 Minha mãe querendo um filho memorando / v. 38 se vossa lição de história não é conhecida / v. 39 vós não ireis a missa / v. 40 domingo / v. 41 com vossas roupas dos domingos / v. 42 esta criança será a vergonha do nosso nome / v. 43 esta criança será nosso nome de Deus.

¹⁷ Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 44 Calai-vos / v. 45 eu vos disse que era necessário falar francês / v. 46 o francês da França / v. 47 o francês do francês / v. 48 o francês francês.

Outro ponto relevante na estrutura, que tem relação com o sentido, mostra os sucessivos cortes e versos serrilhados, que enfatiza o tom irônico das instruções maternas que são consideradas boas maneiras de viver, assim quando os versos se tornam mais curtos atendem ao objetivo de enquadrar a exasperação de algumas instruções maternas, ao ridículo. O poema é composto por versos livres, mas observamos, por um lado, a predominância de versos curtos, os dois primeiros versos são hexassílabos, e portanto um pouco mais longo, assim como os versos 18, 22, 37, 38, 42, 45, 61 e 76; mas, por outro lado, também notamos o aparecimento frequente de trissílabos e dissílabos como nos versos 5, 7, 9, 30, 40, 44, 78, 83, 84, 87, 88 e 89, além dos versos de que são intermediários em termos de número de sílabas poéticas, quando comparados às duas especificações acima.

Ainda em relação às normas de conduta, mas agora com base no segmento seis, observamos as normas de conduta com os vizinhos e com a vestimenta, que devem estar limpas. E neste trecho com o emprego do termo *Untel*, de pronto, marca as diferenças entre o eu-lírico e as outras crianças, -a partir da perspectiva da mãe-, que se tornaram mais nítidas nos dois últimos versos; e, novamente, aparece a marca da religiosidade, visto que, a mãe afirma que este *Untel* não recebeu o batismo, rito da religião cristão que insere o indivíduo na comunidade.

Diante do exposto, segue os versos do 52 ao 61.

Exemplo 6:

- v. 52 Ma mère voulant d'un fils
- v. 53 fils de sa mère
- v. 54 vous n'avez pas salué voisine
- v. 55 encore vos chaussures de sales
- v. 56 et que je vous y reprenne dans la rue
- v. 57 sur l'herbe ou sur la Savane
- v. 58 à l'ombre du Monument aux Morts
- v. 59 à jouer
- v. 60 à vous ébattre avec Untel
- v. 61 avec Untel qui n'a pas reçu le baptême¹⁸

No nível sintático, destacamos ao longo do poema a utilização da primeira pessoa do singular (*je, me, moi*) e os pronomes possessivos (*mon, ma*), que fornecem a denúncia um tom pessoal do eu-lírico, para além de se relacionar com o caráter autobiográfico do texto. Além disso, o emprego da segunda pessoa (*votre e vous*) sugere situações de diálogo com a mãe, que apesar de serem lembranças a serem construídas por meio do discurso direto, promove fluidez ao poema;

¹⁸ Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 52 Minha mãe querendo um filho, / v. 53 filho da sua mãe / v. 54 vós não saudastes a vizinha / v. 55 ainda vossos sapatos sujos / v. 56 e que eu vos pego (repreendo) na rua / v. 57 sobre a grama ou sobre a Savana / v. 58 na sombra do monumento aos mortos / v. 59 a jogar / v. 60 a brincar-vos com um fulano de tal / v. 61 com um fulano de tal que não recebeu o batismo

e, por fim, os tempos verbais no presente (enumeração das regras) ou no futuro marca uma conotação viva as memórias, como se ela não estivessem no passado, mas ainda provocasse lacerações na alma do eu-lírico.

A tentativa subversão contra a assimilação da cultura estrangeira, imposta pelo colonialismo é percebida não apenas nas atitudes do eu lírico na sua infância desastrosa, mas também pela recusa do poeta de seguir regras estritas de versificação e rimas, posto que, o poema é composto de versos e estrofes livres, além dos insólitos cortes silábicos dos versos 87-90 (reproduzidos no tópico subsequente deste artigo), esta variação entre versos mais longos e outros mais curtos promove um efeito sonoro dos espasmos do soluço no poema, que nomeia o poema. Desta maneira, no poema em análise, o poeta, o eu lírico e o povo se confundem, podendo sugerir uma catarse coletiva. Outro elemento que corrobora para esta noção de insurreição à aculturação é a escolha linguística por *nom familier* ou *informel*, como por exemplo *flic* (v. 6), *rots* (v. 21) e *Untel* (v. 61, 62).

No tocante às figuras de efeito sonoro, destacamos a importância das anáforas ou paralelismos, figura de linguagem que consistem na repetição consciente por parte do poeta na construção do poema de uma determinada expressão ou palavra, seja no início, meio ou final dos versos, com a finalidade de reforçar a ideia ou sentido que estas passam. Em *Hoquet* temos que a repetição dos termos *pain* (v. 12-17), *parlez* (v.8, 9, 36 e 37) e *cet enfant sera* (v. 43-44), que oferecem uma musicalidade da tradição oral ao poema. Outro efeito sonoro que valorizam e distribuem a musicalidade ao longo do poema e fortalece o lirismo em *Hoquet* é a repetição do refrão quatro vezes ao longo do poema.

3 Poema *Hoquet*, de Léon-Gontran Damas: ser criança no contexto do poema

A infância como uma fase especial para o ser humano se inventou em paralelo das grandes descobertas científicas, que permitiam com que as crianças pudessem sobreviver, isto é, não morrer tão facilmente como acontecia na Idade Média, posto que a partir de então começou a valer à pena o investimento em seres tão frágeis, como as crianças. Contudo, no início desta transição de concepção e tratamento especial sobre esta fase da vida, apenas a classe burguesa era capaz de realizar tais investimentos dentro do sistema econômico, que vigora no mundo até os dias de hoje, para as crianças de classe menos abastadas restava o trabalho assim que o seu

tamanho permitisse. Assim, convergimos para a percepção da infância como um termo de “caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais com raça, etnia e condição social” (ANDRADE, 2010, p. 55).

Assim, as representações de infâncias são diversas não só no plano histórico de uma mesma sociedade, diacronicamente, mas também variam sincronicamente, num mesmo período, de acordo com os valores que esta elege como fundamentais para a sua organização, como asseveram Pinto e Sarmento (1997):

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “*ser criança*” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (PINTO; SARMENTO 1997, p.17, grifos nossos).

Eis, que surge a problemática do que é ser criança no contexto do poema, a partir da citação acima observamos que dentro de uma mesma sociedade podemos ter mais de um tratamento para quem é considerado criança. Relacionando a citação ao poema *Hoquet*, nas últimas estrofes observamos a oposição da música clássica com a música popular, mas esta dicotomia apresenta outra, a contraposição entre a educação das crianças mulatas e negras na Guiana Francesa. Assim, ser uma criança mulata e de família burguesa na Guiana Francesa significava ter uma educação nos moldes franceses, que se assemelhasse ao máximo à cultura da França, de modo a apagar a identidade crioula. As crianças negras poderiam estar relacionadas à música popular e ao instrumento banjo, de maneira que não teriam esta educação que sufoca as próprias raízes culturais e são mais livres, mas ao mesmo tempo, dentro daquela sociedade estratificada estariam dentro de uma escala de valor declinadas em relação às crianças burguesas educadas nos moldes franceses. Para ilustrar esta contraposição segue o trecho do poema referente ao segmento sete e final da análise proposta no tópico anterior:

Exemplo 7:

- v. 76 Il m'est revenu que vous n'étiez encore pas
- v. 77 à votre leçon de vi-o-lon
- v. 78 Un banjo
- v. 79 vous dites un banjo
- v. 80 comment dites-vous
- v. 81 un banjo

- v. 82 vous dites bien
- v. 83 un banjo
- v. 84 Non monsieur
- v. 85 vous saurez qu'on ne souffre chez nous
- v. 86 ni ban
- v. 87 ni jo
- v. 88 ni gui
- v. 89 ni tare
- v. 90 les mulâtres ne font pas ça
- v. 91 laissez donc ça aux nègres.¹⁹

Remarcamos os dois últimos versos do poema, pois eles ampliam o sujeito do poema, de modo que para além do eu-lírico, seria um caso experiência individual, Damas traça uma representação de duas classes de crianças, construídas no imaginário coletivo, uma composta pelos *mulâtres* e pelos *nègres*. Assim, o poeta conclui a sua crítica ao processo de assimilação da cultura do colonizador e da desigualdade que desprestigia elementos culturais e indivíduos em face de outrem. De modo que, é corolário da análise das infâncias neste poema, a proposição de que as múltiplas vivências da infância ocorreram em razão do pertencimento social, racial e de gênero.

Outrossim, o leitor do poema *Hoquet* não deve se deixar atrair pela ilusória simplicidade passada pela forma e linguagem do poema, conquanto detrás desta fruição da simplicidade transpõe-se uma crítica sobre a forte tensão acerca da educação infantil, que influencia sobremaneira a formação identitária das crianças.

Considerações finais

Da análise do poema *Hoquet*, apreendemos um conceito de infância ancorado em um processo de escolarização e assimilação cultural. Em outros termos, há um empenho, mesmo que involuntariamente, em intervir na formação identitária infantil, uma vez que, as imposições da mãe, com todas as regras de comportamento listadas ao longo de texto poético de Damas, inclusive alguns deles ancorados em valores da religião católica, acabam influenciando o eu-lírico, em que pese a irritação e a resistência que este demonstra, ao ponto de comparar sua infância a algo tão irritante quanto um soluço.

¹⁹ Versão dos versos traduzida pelos autores: v. 76 Ocorreu-me que vós ainda não estáveis / v. 77 em vossa aula de vi-o-li-no / v. 78 um banjo / v. 79 vós dizeis um banjo / v. 80 como dissestes-vos / v. 81 um banjo / v. 82 vós dissestes bem / v. 83 um banjo / v. 84 Não senhor / v. 85 vós sabereis que / v. 86 nem ban / v. 87 nem jo / v. 88 nem gui / v. 89 nem tare / v. 90 os mulatos não fazem isso / v. 91 deixe então isso para os negros

No entanto, reconhecemos que o eu-lírico tem uma certa liberdade diante dos afazeres domésticos, quando comparada a outros séculos, até mesmo porque esta representação de infância corresponde ao de uma criança burguesa, que apesar de estar inserida em processo de dominação pelo colonizador, pertence a um *status* social e econômico privilegiado no contexto da Guiana Francesa do século XX. Em síntese, consideramos o texto poético *Hoquet* uma sátira à educação, baseada nos valores da aculturação, assim, o eu-lírico ridiculariza as normas da assimilação ao mesmo tempo que evoca com uma amálgama de sentimentos de melancolia, raiva e amargura o passado da sua infância.

Ademais, salientamos que a interpretação de um poema não se esgota, há infinitas possibilidades de significações, por causa do emprego de figuras de linguagem, que fornecem um significado conotativo aos signos que compõem o poema. Por fim, destacamos a necessidade de conjugar diversas análises, para enriquecer a perspectiva do leitor em relação às intenções do autor, de modo a dar vida ao texto e atualizá-lo com novos conhecimentos e relações de intertextualidade, a fim de que o poema não morra pelo seu esquecimento.

Referências

ANDRADE, Lucimary, Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BAJEUX, Jean-Claude. *Une attente à la sûreté de l'état: Pigments de L.-G. Damas in Hommage posthume à Léon Gontran Damas*. Paris: Présence Africaine, 1979.

BAGNO, Marcos. *Os Graffiti de Léon-Gontran Damas*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ct/article/download/115292/112973/210412>> acesso em 08 de dez. de 2020.

BOBBIO, Norberto. *O Tempo de Memória: De Senectute e outros escritos autobiográficos*. Trad. Daniela Versiane. 8ª. Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. *Vários escritos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas cidades, 2004.

DAMAS, Léon-Gontran. *Hoquet*. In: _____. *Pigments. Névrálgies*. Paris: Présence Africaine, 2005.

DOURADO, Flávia. *Memória cultural: o vínculo entre passado, presente e futuro*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 23/05/2013. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/memoria-cultural>> Acesso em 28 de agosto de 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Maria Vagneide de Oliveira. Construção da identidade e da alteridade em processo pós-colonial: a escravidão contada à Minha Filha (2002), de Christiane Taubira. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <file:///C:/Users/emano/Downloads/Constru%C3%A7%C3%A3o%20identidadealteridade_Ferreira_2019.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2021.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MOUSSAVOU, Emeric. **La quête de l'identité dans le roman francophone: approche comparée des littératures africaines, insulaire, maghrébine et caribéenne**. Linguistique. Université de Limoges, 2015. Français. Disponível em: <archives-ouvertes.fr. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01187177>. Acesso em 08 de dez. de 2020.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. A Linguagem poética. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VAILLANT, Alain. **La poésie: Introduction à l'analyse des textes poétiques**. Armand Colin, Paris, France, 2011.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Lire et voyager – territórios fluidos e mobilidades culturais na literatura francófona contemporânea

Luciana Rassier¹

RESUMO

A crônica *Le vent des rives* (2014), da escritora e professora universitária franco-quebequense Rachel Bouvet, leva o leitor da região francesa da Bretanha ao Mediterrâneo - Andaluzia, Egito, Marrocos – chegando à costa atlântica do Brasil. Uma das linhas guias nesse deslocamento são as interrogações da narradora a partir de sua leitura do romance/autobiografia imaginária *Léon, l'Africain* (1986), do escritor franco-libanês, membro da Academia Francesa de Letras, Amin Maalouf. O presente trabalho tem por objetivo analisar tanto a relação entre leitura e viagem quanto as construções do espaço e as relações de alteridade dentro de uma perspectiva da geopoética. Para tanto, fundamentamo-nos em conceitos como mobilidades culturais (BERND, 2010), migrância (OUELLET, 2003) e abordagem geopoética do espaço (BOUVET, MARCIL-BERGERON, 2013). A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, permite constatar, na narrativa em questão, a construção do caráter fluido e transcultural das alteridades e territórios da geografia íntima da narradora.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura francófona; Estudos canadenses; Alteridades; Traduções culturais; Geopoética.

As mulheres, eu sei, não devem escrever;
Mas ouse a arte,
Pra que em meu coração de longe possas ler
Como quem parte.

(DESBORDES-VALMORE, M., Une lettre de femme.
In: *Poésies Inédites*, 1860, trad. Sandra Stroparo & Caetano W. Galindo.).²

1 Introdução

Sabe-se que no sistema literário, de maneira geral, e no francófono, de modo mais específico, o espaço ocupado por vozes femininas tem se ampliado, embora tais vozes continuem, em geral, excluídas e minoritárias. Em artigo de 2021, a jornalista Claire Lalonde aponta que uma análise dos resultados da última década (2011 a 2020) de dois dos mais renomados prêmios literários quebequenses demonstra que a maioria dos vencedores são escritoras: 80% no caso do prêmio Gouverneur général e 70% no caso do Grand Prix du livre de Montréal (todos os gêneros literários). A situação modifica-se no âmbito do Prix littéraire des collégiens, cujos 700 jurados são jovens (2 escritoras e 8 escritores), assim como acontece com o Prix des libraires, cujos 200 a 250

¹ Pós-doutorado pela Universidade Rennes 2 e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015-2016), professora associada do Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço eletrônico: lucianarassier2020@gmail.com.

² Versão original do texto: Les femmes, je le sais, ne doivent pas écrire ;/J'écris pourtant,/Afin que dans mon cœur au loin tu .puisses lire/ Comme en partant. civiques (DESBORDES-VALMORE, Une lettre de femme. in: *Poésies Inédites*, 1860).

jurados representam as livrarias (2 escritoras e 7 escritores). Entre as décadas de 1950 e 1970, as escritoras também foram minoria dentre os laureados pelos dois primeiros prêmios citados (LALONDE, 2021). Já no caso da França, tomando como parâmetro um dos mais prestigiosos prêmios literários francófonos, o Prix Goncourt, constata-se um flagrante desequilíbrio entre vozes masculinas e femininas: criado em 1903, foi atribuído pela primeira vez a uma escritora, Elsa Triolet, em 1944. A ela, seguiram-se Béatrix Beck (1952), Simone de Beauvoir (1954), Vintila Horia (1960), Anna Langfus (1962) e Edmonde Charles-Roux (1966). Nas décadas de 1970 e 1980, houve apenas duas escritoras na lista de vencedores, Antonine Maillet (1979) e Marguerite Duras (1984), assim como na década seguinte: Pascale Roze (1996) e Paule Constant (1998). Nas primeiras duas décadas do século XXI, temos Marie Ndiaye (2009), Lydie Salvaire (2014) e Leyla Slimani (2016), ou seja, cinco ganhadoras em vinte anos. (ACADÉMIE GONCOURT, 2021). Essa tendência não é uma exceção. Dentre os principais prêmios franceses, há, historicamente, uma maioria de vencedores masculinos. O prêmio das leitoras da revista *Elle*, que é o mais paritário, recompensou 52,1% de vozes femininas. O prêmio Femina, cujo júri é exclusivamente feminino, recompensou, desde sua criação em 1904 até 2017, 36,8% escritoras, seguido pelo prêmio Goncourt des lycéens (36,7 %), France Inter (32,6 %), de Flore (24 %), Médicis (21 %), Renaudot (15,2 %), Décembre (15 %), Grand Prix du roman de l'Académie (12,4 %), Interallié (10,7 %) e Goncourt, com 10,5 % (DAGORN; ORAIN, 2017). Obviamente, tal desequilíbrio está ligado a questões complexas e compreende desigualdades estruturais, tanto culturais quanto sociais ou econômicas, dentre elas, o acesso à educação e ao letramento. Assim, na esteira do slogan da *Journée internationale de la Francophonie* deste ano, a saber, *Femmes francophones, femmes résilientes*, os versos da poetisa Marceline Desbordes-Valmore, utilizados como epígrafe vêm como uma homenagem às mulheres francófonas que, através da escrita, em diferentes gêneros literários, manifestam sua resiliência, mantendo e desenvolvendo sua capacidade de adaptar-se, de enfrentar adversidades, de recuperar-se, de superá-las e de ser, por elas, transformadas (SORDI; MANFRO; HAUCK, 2011).

A narrativa analisada no presente trabalho traz reflexões da escritora e pesquisadora franco-quebequense Rachel Bouvet sobre alteridades, pertencimentos e territórios a partir de sua trajetória migratória multicultural (nascimento na França, casamento com um egípcio, que fez com que perdesse o emprego na França e ambos migrassem para o Egito, e, posteriormente, migração para a província canadense de Québec). Escrita na primeira pessoa do singular, a crônica *Le vent*

des rives (2014) gira em torno do périplo que a narradora faz da região francesa da Bretanha ao Mediterrâneo - Andaluzia, Egito, Marrocos – chegando à costa atlântica do Brasil. Publicada pela editora quebequense *Mémoire d'encrier*, essa narrativa integra uma coleção intitulada *Chroniques*, que privilegia esse gênero textual híbrido, o qual agrega elementos literários e jornalísticos. Cabe assinalar que a coleção compreende, entre outras, três obras do escritor haitiano-quebequense Dany Laferrière, membro da Academia Francesa de Letras e notório por seu percurso transcultural de cidadão do mundo, sendo esse elemento paratextual indicativo do prestígio desse projeto editorial.

Rachel Bouvet estrutura sua obra, que ocupa cerca de cem páginas, em quatorze capítulos cujos títulos remetem, em sua maioria ao espaço e à mobilidade, tais como Atravessar o mar Mediterrâneo, Geografia íntima, Fragmentos de paisagem, A fronteira, Migrações. Esse conjunto de capítulos é enquadrado por dois elementos paratextuais: um prólogo e uma lista bibliográfica que recapitula as obras citadas pela narradora ao longo das páginas. Em *Le vent des rives*, a narradora pauta seu percurso a partir dos deslocamentos de um personagem emblemático do mundo mediterrâneo, cuja vida foi influenciada pelos grandes acontecimentos do século XVI. Para tanto, ela orienta-se pela leitura do romance/biografia imaginária *Léon, l'Africain* (1986). Nessa obra, o escritor franco-libanês Amin Maalouf interessa-se por um diplomata, viajante, geógrafo e comerciante que viveu nos séculos XV e XVI: Hassan ibn Muhammad al-Wazzan al-Gharnati, também conhecido como João-Leão de Médici ou Johannes Leo Africanus, (Leão, o Africano). Nascido na região de Granada, ele foi capturado ao retornar de uma peregrinação à Meca, acabou como escravo do papa Leão X, tendo-se tornado um eminente erudito dos mundos islâmico e cristão e tendo publicado uma obra que marcou sua época, *Della descrittione dell'Africa et delle cose notabili cheiui sono* (*Descrição de África e das coisas notáveis que lá existem*).

Tendo em vista o lugar preponderante que a leitura da obra *Léon, l'Africain* ocupa na narrativa de Rachel Bouvet, no presente trabalho interrogo-me sobre as relações entre leitura e viagem, bem como sobre quanto as construções do espaço e as relações de alteridade no périplo que a narradora efetua.

2 A leitura geopoética de espaços e alteridades fluidas

Professora no Departamento de Estudos Literários da Universidade do Quebec em Montreal (UQAM), Rachel Bouvet é membro do Grupo de pesquisa sobre o texto e o imaginário. Sua pesquisa sobre a geopoética abrange temas como espaço, viagem, exotismo, fantástico, leitura e alteridades. Criada em pelo escritor franco-escocês Kenneth White, a geopoética propõe repensar paradigmas, incentivando a pesquisa e a criação no intuito de criar uma relação sensível (ou seja, dos sentidos, do corpo) e inteligente com o planeta. Embora esse campo de pesquisa permaneça ainda relativamente pouco conhecido no Brasil, a fundação do Instituto Internacional de Geopoética data de 1989, e em poucos anos viu-se a expansão do interesse por esse campo, com o aparecimento de centros de pesquisa e ateliês em países como Escócia, França, Bélgica, Suíça e Canadá (província do Quebec). Em seu site, Kenneth White propõe a seguinte definição:

A geopoética é uma teoria-prática transdisciplinar aplicável a todas as áreas da vida e da pesquisa, que tem por objetivo reestabelecer e enriquecer a relação Homem-Terra, há muito rompida, com as consequências que conhecemos nos planos ecológico, psicológico e intelectual, desenvolvendo, assim, novas perspectivas existenciais em um mundo recriado (WHITE, s.d., *site kennethwhite.org*)³.

Esse campo transdisciplinar propõe atentar às belezas da diversidade do mundo, através da viagem e do nomadismo intelectual, interessando-se por variados saberes e produções culturais. O prefixo *geo* aponta para o pertencimento comum dos seres humanos à Terra, acima de outros pertencimentos étnicos, culturais, nacionais ou outros, enquanto a palavra *poética* remete a uma dinâmica fundamental de criação.

Aliando a criação poética à experiência sensorial da paisagem, o atelier nômade *La Traversée*, dirigido (2004-2013) e presidido (2017-2021) por Rachel Bouvet, funciona da seguinte maneira:

Reunindo umas vinte pessoas em um sítio natural ou urbano em torno de um tema, o atelier nômade visa renovar a leitura da paisagem, desenvolver a relação sensível com o ambiente, experimentar novas formas de criação, coletiva e individual, interrogar-se sobre a maneira pela qual interagimos com o espaço e aprofundar a reflexão geopoética. Três perspectivas diferentes são empregadas: primeiramente, a exploração física do lugar permite uma interação concreta com uma paisagem, um andamento singular, uma percepção íntima e polissensorial do ambiente; em segundo lugar,

³ No original: “La géopoétique est une théorie-pratique transdisciplinaire applicable à tous les domaines de la vie et de la recherche, qui a pour but de rétablir et d'enrichir le rapport Homme-Terre depuis longtemps rompu, avec les conséquences que l'on sait sur les plans écologique, psychologique et intellectuel, développant ainsi de nouvelles perspectives existentielles dans un monde refondé”.

intervenções feitas por pessoas que têm um conhecimento aprofundado do lugar, graças aos saberes históricos, geográficos, científicos, ou ainda em razão de uma longa experiência vivida nesse lugar, permitem melhor compreender os diferentes aspectos do sítio; em terceiro lugar, atividades de criação, literária ou plástica, são organizadas e levam à criação de um caderno de navegação, publicado alguns meses após o acontecimento (BOUVET, 2012, p. 12-13).

Em que medida as três perspectivas acima evocadas – interação com uma paisagem; contato com pessoas detentoras de saberes culturais; atividades de criação – permitem identificar ligações entre a geopoética e *Le vent des rives*? Ora, a crônica narra precisamente o périplo da autora-narradora pelo Mediterrâneo, sendo, portanto, uma criação literária baseada na sua experiência sensível dos lugares visitados e do deslocamento entre eles. Ou seja, a primeira e a terceira perspectivas são facilmente identificáveis no processo de criação da narrativa de Rachel Bouvet. Quanto à segunda perspectiva, a saber, o contato com pessoas que tenham um “conhecimento aprofundado do lugar”, a narradora encontra pessoas como moradores, motoristas de táxi, garçons, donas de pousada, colegas, que a orientam e lhe dão informações sobre os lugares onde se encontra. Mas como podemos considerar a leitura da obra de Amin Maalouf sobre *Leão, o Africano* que a narradora efetua? Poderíamos enquadrá-la nessa segunda perspectiva, mesmo que não haja uma interação direta entre pessoas?

Uma chave para essa resposta encontra-se na produção teórica de Bouvet. Em artigo sobre a abordagem geopoética da narrativa de viagem (BOUVET; MARCIL-BERGERON, 2013, s.p.), é indicado que, no caso de textos literários, o aprofundamento dos sentidos encontrados em uma primeira leitura pode dar-se graças a conhecimentos intertextuais e a pistas interpretativas que possam ser identificadas pelo leitor – do mesmo modo que os conhecimentos geográficos, sejam eles mapas ou leituras afins, podem potencializar os sentidos da leitura geopoética.

Ao longo da crônica, a narradora visita lugares em que *Leão, o Africano*, viveu, e reflete de maneira diacrônica, a partir do percurso transcultural desse personagem, sobre as relações entre Oriente e Ocidente, entre os países de língua árabe do norte da África e os países europeus, sobre o apagamento da memória contemporânea do período de grande desenvolvimento cultural durante a presença árabe na península ibérica, entre os séculos VIII e XV. Ela também reflete sobre o escritor Amin Maalouf, eleito à Academia Francesa de Letras em 2011, autor do romance-autobiografia imaginada, cuja vida e obra também se desenvolvem a partir de vínculos entre o Oriente e o Ocidente, mais especificamente entre o Líbano e a França. Compreende-se, portanto, o papel desempenhado tanto pela consulta de mapas quanto pela leitura de *Leão, o Africano*,

enquanto guia e referência para a experiência geopoética da narradora em *Le vent des rives*. É também nessa perspectiva de complemento e catalisador da experiência sensível do espaço que podemos incluir as citações e comentários que a narradora faz aos vinte e um textos listados na rubrica “Obras citadas” (BOUVET, 2014, p. 99), que inclui desde o clássico *Essai sur l'exotisme* de Victor Segalen, o romance *Les marches de sable*, da escritora franco-egípcia Andrée Chedid, obras sobre Leão, o Africano ou ainda estudos mais específicos sobre a estória dos passaportes, sobre o hospital universitário frequentado por Leão em Fez ou um glossários de termos de origem árabe presentes nos idiomas português e espanhol.

Mas Rachel Bouvet tece de maneira ainda mais complexa as relações entre leitura e viagem, como demonstram dois trechos, bastante significativos. O primeiro deles encontra-se no prólogo – elemento paratextual essencial ao pacto de leitura proposto por uma narrativa -, em cujo parágrafo final a autora afirma que a leitura própria é uma viagem⁴ e que, embora desconheça que estradas seus leitores seguirão, deseja que cheguem ao fundo de si (BOUVET, 2014, p. 08). Já no capítulo intitulado Fragmentos de paisagem (*Fragments de paysage*), a narradora enfatiza novamente as relações entre leitura e viagem, incrementando essa associação através do duplo sentido que dá às palavras *tempos* e *modos*:

Ler e viajar: essas duas ações sempre me pareceram ter muito em comum. Antes da idade necessária para viajar sozinha, eu lia. [...] Agora, eu viajo para melhor ler e eu leio para melhor viajar, para compreender e apreciar o mundo com mais acuidade. Ao longo da viagem, eu terei *Leão, o Africano* ao alcance da mão, e conjugarei os verbos ler e viajar em todos os tempos – sol, chuvas ou nuvens -, em todos os modos – pedestre, ferroviário, aéreo ou marítimo – enfim, quase todos os modos, pois a leitura no carro ou no ônibus me provoca náuseas (BOUVET, 2014, p.35-36).⁵

Esse vínculo estreito entre ler e viajar torna-se ainda mais instigante na medida em que Rachel Bouvet dedicou-se, enquanto pesquisadora, ao estudo aprofundado do processo de leitura, tendo co-organizado obras como *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (BERTRAND, BOUVET, 2007), resultantes da combinação de reflexões teóricas com atividades de prática de

⁴ No original: “La lecture étant elle-même un voyage [...]”.

⁵ No original: “Lire et voyager: ces deux actions m’ont toujours semblé avoir beaucoup en commun. Avant l’âge requis pour voyager seule, je lisais. [...] Maintenant, je voyage pour mieux lire et je lis pour mieux voyager, pour comprendre et apprécier le monde avec plus d’acuité. Tout au long du voyage, j’aurai *Léon l’Africain* à portée de main, je conjuguerai les verbes lire et voyager à tous les temps - soleil, averses ou nuages -, à tous les modes – pédestre, ferroviaire, aérien ou maritime -, enfin presque tous les modes, car la lecture en voiture ou en autobus me donne la nausée”.

leitura desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa sobre a Leitura (GREL - Groupe de Recherche sur la Lecture) da Universidade do Quebec em Montreal (UQAM). Uma vez esclarecido o papel da leitura de mapas, da obra de Amin Maalouf e de outros textos no âmbito da perspectiva geopoética de *Le vent des rives*, resta-nos analisar como o espaço mediterrâneo e as relações de alteridade são construídos na narrativa.

Sabemos que a mobilidade destaca-se no imaginário contemporâneo, marcado pela fluidez e pela instabilidade (BERND, 2010), e que conceitos como deriva, reterritorialização, liquidez, deslocamento, migrância e errância tornaram-se fundamentais no campo dos estudos culturais. Para além da escrita migrante (PORTO; TORRES, 2010), a noção de migrância calcada pelo quebequense Pierre Ouellet em *L'esprit migrateur* (2003) remete a um movimento transgressivo, do Um em direção ao Outro, para além das fronteiras de laços originais e de individualidades, relacionando-se de maneira mais ampla à mobilidade intersubjetiva e intercultural. (MELLO, PASSOS, BERND, 2005, p. 19). Essa noção é pertinente para compreendermos o incipit de *Le vent des rives*, no qual a escritora tece um vínculo estreito entre sua identidade e a mobilidade cultural: “Frequentemente sinto o apelo do alhures, sou submergida pela vontade imperiosa de deixar o lugar onde vivo. Então, eu parto, deixando meus passos me guiarem para um novo destino” (BOUVET, 2014, p. 7).⁶ E, algumas linhas mais adiante: “Foi assim que minha vida aconteceu, de uma vaga a outra, de um país a outro; ela derivou segundo as correntes e os humores” (BOUVET, 2014, p.7).⁷ O verbo derivar, utilizado já nas primeiras linhas, chama a atenção para o jogo de palavras presente no título da crônica. Em *Le vent des rives* (O vento das margens, fazendo referências às margens europeia e africana do mar Mediterrâneo), ouve-se também *Le vent dérive* (o vento deriva), o que inscreve não só o movimento, mas também a entrega ao movimento, ao deixar-se levar no âmago do pacto de leitura proposto pela narrativa. Ao longo das páginas, o uso de verbos como deambular e flunar reforçam essa perspectiva de colocar-se em movimento e permanecer aberto às situações imprevistas, imagem do estar à deriva remetendo a uma abertura ao Outro e à experiência sensorial dos espaços:

Gosto de chegar em um lugar que não conheço, um monte de perguntas me submergem. Às vezes, os enigmas se esclarecem, o que só faz aumentar o prazer da descoberta; também acontece que se caia em armadilhas, quando

⁶ No original: “Il m’arrive fréquemment de ressentir l’appel de l’ailleurs, d’être submergée par l’envie impérieuse de quitter l’endroit où je vis. Alors je pars, laissant mes pas me guider vers une nouvelle destination”.

⁷ No original: “C’est ainsi que ma vie s’est déroulée, d’une vague à l’autre, d’un pays à l’autre; elle a dérivé selon les courants les vents et les humeurs”.

a gente confia demais a suas ideias pré-concebidas, é um risco que se corre; outras vezes, as perguntas ficam sem respostas, a única solução é deixar-se ir à deriva, como quando se flutua de barriga para cima e a água salgada nos leva (BOUVET, 2014, p. 36).⁸

Assim, o território percorrido inscreve-se na fluidez do mar mediterrâneo, então na fixidez das terras ou fronteiras. A vivência e o imaginário transculturais da narradora também caracterizam os interlocutores que encontra, como Béatrice, a proprietária francesa de uma pousada em Granada (BOUVET, 2014, p.79-82) ou Mayana e Luciano, ambos políglotas e tendo vivido em diferentes países, e que a narradora encontra na cidade brasileira de Salvador, onde os três participam de um colóquio (“Ambos sentem, como eu, de maneira cíclica, a insaciável necessidade de percorrer o planeta, o desejo de viajar, de falar as línguas do mundo, de aventurar-se nas dobras da terra, de inventar-se uma geografia íntima” (BOUVET, 2014, p. 95)).⁹ É precisamente no âmbito da transmissão desse legado de alteridades e territórios fluidos que a autora inscreve seu texto: “Balisei uma trilha que meus filhos poderão percorrer assumindo plenamente sua identidade franco-egípcio-quebequense. Esse triplo pertencimento não lhe pareceu pesado até hoje, mas a entrada na idade adulta traz por vezes sua cota de dores” (BOUVET, 2014, p. 8).¹⁰

Considerações finais

A análise da crônica *Le vent des rives* (2014), da professora e pesquisadora franco-quebequense Rachet Bouvet, permitiu constatar que essa narrativa corresponde aos preceitos teóricos e práticos da geopoética, que é um dos campos de estudos privilegiados pela autora. Identificamos na obra as três perspectivas que norteiam o trabalho teórico e prático do ateliê de geopoética *La traversée*, dirigido e coordenado por Bouvet. A primeira perspectiva, a experiência sensorial e a interação do indivíduo com uma paisagem, tem na crônica o foco no mar

⁸ No original: “J’aime arriver dans un lieu que je ne connais pas, un tas de questions me submergent. Parfois les énigmes se dénouent, ce qui ne fait qu’augmenter le plaisir de la découverte; il arrive aussi qu’on tombe dans des pièges, quando on se fie trop à ses préconceptions, c’est un risque à prendre; d’autres fois encore, les questions restent sans réponse, il n’y a plus qu’à se laisser aller à la dérive, comme lorsqu’on fait la planche et que l’eau salée nous porte”.

⁹ No original: “Tous deux ressentent comme moi de manière cyclique l’insatiable besoin de parcourir la planète, le désir de voyager, de parler les langues du monde, de s’aventurer dans les plis de la Terre, de s’inventer une géographie intime”.

¹⁰ No original: “J’ai balisé une piste sur laquelle mes enfants pourront cheminer em assumant pleinement leur identité franco-égypto-québécoise. triple appartenance ne leur a pas semblé lourde à porter jusqu’à maintenant, mais l’entrée dans l’âge adulte apporte parfois son lot de déchirements”.

mediterrâneo, enquanto território fluido e experienciado de maneira também fluida, como o próprio título da obra aponta, como o jogo de palavras entre margens e deriva (*Le vent des rives, Le vent dérive*). Já a perspectiva da interação com pessoas que possam transmitir e catalisar um conhecimento aprofundado do espaço traduz-se na narrativa através de encontros pontuais. A terceira perspectiva, que é a da criação literária, concretiza-se pela publicação da crônica, enquanto caderno de navegação em um gênero também híbrido e fluido, que alia elementos literários e jornalísticos ou de informação. A consulta a livros e artigos acadêmicos publicados por Bouvet permitiu encontrar uma chave para compreender o papel da leitura do romance-autobiografia imaginada *Léon, L'Africain*, que pauta os deslocamentos e define o itinerário que vai da região francesa da Bretanha ao Mediterrâneo - Andaluzia, Egito, Marrocos – chegando à costa atlântica do Brasil. A leitura dessa obra, assim como dos vinte outros textos referenciados na rubrica “Obras citadas” corresponde à consulta de textos afins, que Rachel Bouvet e Myriam Marcil-Bergeron apontam como fonte de informações suscetíveis de potencializar a construção de sentido advinda da experiência sensorial que o indivíduo constrói em sua interação com a paisagem. Com uma resiliência fluida, Rachel Bouvet teve laços entre, de um lado, o percurso de um personagem-chave da história do mundo mediterrâneo no século XVI, e, de outro, seu próprio percurso e o percurso de seus filhos nos séculos XX e XXI. Ao leitor, a narrativa propõe compartilhar esse périplo, interiorizá-lo e dele apropriar-se, com a ousadia e a coragem de quem se entrega e, confiante e à deriva, assim como convida o verso de Marceline Desborde-Valmore posto em epígrafe, lê “como quem parte”.

Referências

ACADÉMIE GONCOURT. Disponível em: <<https://www.academiegoncourt.com/tous-les-laureats-prix-goncourt>>. Acesso em 01 de junho de 2021.

BERND, Z. (org). *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010.

BOUVET, R. Como habitar o mundo de maneira geopoética? *Interfaces Brasil-Canadá*. Pelotas, vol.12, nº1, 2012, p. 09-15.

BOUVET, R. *Le vent des rives*. Montreal: Mémoire d'encrier, 2014, 103p.

BOUVET, R; MARCIL-BERGERON, M. Pour une approche géopoétique du récit de voyage. *Arborescences*. Toronto, nº3, 2013, s.p. Disponível em:

<<https://www.erudit.org/fr/revues/arbo/2013-n3-arbo0733/1017364ar/>>. Acesso em 01 de junho de 2021.

DAGORN, G.; ORAIN, G. Combien de femmes parmi les prix littéraires français ? *Le Monde*, 24 de set. de 2017. Disponível em: <https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/11/03/les-prix-litteraires-francais-sont-ils-sexistes_4802462_4355770.html>. Acesso em 01 de junho de 2021.

DESBORDES-VALMORE, M. Une lettre de femme. In: *Poésies Inédites*, 1860, trad. Sandra Stroparo & Caetano W. Galindo. Disponível em: <<https://escamandro.com/2016/10/14/marceline-desbordes-valmore-1786-1859-por-sandra-stroparo-caetano-w-galindo>>. Acesso em 01 de junho de 2021.

LALONDE, C. En prix littéraires québécois, il y a de la disparité dans la parité. *Le Devoir*, 09 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.ledevoir.com/lire/623688/serie-a-qui-profitent-les-prix-litteraires-femmes-de-prix>>. Acesso em 01 de junho de 2021.

MELLO, A. M. L. de, PASSOS, M.-H. P., BERND, Z. (2015). Entretien avec Pierre Ouellet. *Letras De Hoje*, Porto Alegre, vol. 50, n°2, p. 229-240.

PORTO, B.; TORRES, S. Literaturas migrantes. In: FIGUEIREDO, E. (Org.). *Conceitos de literatura e cultura*. Niterói: Editora da UFF, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010, p. 225-260.

SORDI, A. O.; MANFRO, G. G.; HAUCK, S. O Conceito de Resiliência: Diferentes Olhares. *Revista Brasileira de Psicoterapia*. v. 13, n.2, p. 115-132, 2011. Disponível em: <http://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=61>. Acesso em 01 de junho de 2021.

WHITE, K. Géopoétique. Disponível em: <http://www.kennethwhite.org/geopoetique/>. Acesso em 01 de junho de 2021.

Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 34 -
TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (LE)** 

JORNADA

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

A Invalidação da Bissexualidade em *The L Word*: Análise Através de Legendas e Tradução Intersemiótica

Bianca Rayane Araújo Nóbrega¹

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Sinara de Oliveira Branco²

RESUMO

Este trabalho, fruto de uma pesquisa em andamento, pretende discutir a invalidação e invisibilização de mulheres bissexuais dentro e fora da comunidade LGBTQIA+ a partir da Legendagem e Tradução Intersemiótica presentes na série *The L Word*. A discussão será feita à luz do pressuposto teórico de Eugene Nida (2001), no que concerne a importância cultural nos processos de tradução, além do proposto por Cintas e Remael (2007) acerca da tradução audiovisual; os princípios e categorização da tradução intersemiótica definidos por Plaza (2003) e a definição e marginalização da bissexualidade, segundo Judith Butler (1990, 1993). Os objetivos específicos são: 1. Estudar a linguagem verbal e expressões faciais usadas em referência às mulheres bissexuais na série *The L Word* através da Tradução Intersemiótica; e 2. Explorar como a linguagem no universo bissexual é traduzida para o português brasileiro nas legendas da série. Este trabalho tem caráter exploratório, sendo de cunho quanti-qualitativo, seguindo os métodos comparativo e histórico. O *corpus* deste trabalho será construído por meio de análise textual e imagética. Para tanto, três personagens bissexuais da série serão analisadas a partir de cenas que serão coletadas através da plataforma de *streaming* Globoplay. As cenas serão selecionadas a partir de episódios entre a primeira e a terceira temporadas. Os episódios serão selecionados a partir de dois critérios: i) a representação das personagens escolhidas para análise; e ii) a linguagem e discussões acerca da bissexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Bissexualidade; Legendagem; Marginalização bissexual; *The L Word*; Tradução Audiovisual; Tradução Intersemiótica.

1 Considerações iniciais

A bissexualidade é um rótulo que se popularizou no início do século XX, designado a pessoas que sentem atração afetiva e/ou sexual por homens e mulheres, ou por mais de um sexo ou gênero. A palavra “bissexual” tem sofrido alterações em seu significado ao longo da história, primeiramente, sendo utilizada no século XVII para se referir a pessoas hermafroditas ou intersexuais, ou seja, relacionada a atributos físicos (sexuais). No século XIX, a bissexualidade foi associada, pelo campo da psicanálise, a pessoas que performavam tanto a masculinidade quanto a feminilidade, isto é, a bissexualidade passou a ser algo relacionado ao psicológico e não mais

1 Graduada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: biancarayane@icloud.com;

2 Professora Associada III pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Curso de Graduação de Licenciatura em Letras - Inglês, Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: sinarabranco@gmail.com.

ao físico. Segundo Freud (1905 apud LEWIS 2012 p. 26), seria uma “predisposição” inerente ao ser humano, que o faria se desenvolver enquanto heterossexual ou homossexual futuramente. Em outras palavras, ao amadurecer, o ser humano escolheria um lado naturalmente. Por último, a definição que conhecemos e utilizamos atualmente, quando se trata do desejo e que é popularmente conhecida como aquela que é um conjunto dos “dois lados”: a heterossexualidade e a homossexualidade. Jaeger et. al. (2019) afirmam que “as práticas bissexuais foram relatadas, ao longo do tempo, e ainda são, de forma marginalizada, como práticas sexuais ilegítimas, relacionadas à não monogamia, à infidelidade e à transmissão de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis).”

Mesmo a letra “B”, para bissexual, estando presente no acrônimo LGBTQIA+ e suas variações anteriores, existindo desde meados da década de 80³, ainda assim, pessoas bissexuais se sentem invalidadas e invisibilizadas dentro da própria comunidade. O preconceito está presente mesmo dentro da comunidade. É comum associarmos o preconceito vindo apenas de fora, mas ele vai além disso. Não é de nossa disposição, diminuir a parcela de responsabilidade do grupo de pessoas heterossexuais cisgênero⁴ em direção à comunidade LGBTQIA+, pois existe a consciência do preconceito e violência a estes deferidos desde o início de suas histórias. Entretanto, o questionamento inicial aqui será o motivo e a forma de existir esse preconceito dentro de uma comunidade cujo o cuidado e atenção deveriam ser maiores entre si, visto que é uma grande luta de interesse e importância de todos os que se sentem pertencentes a ela.

Na prática, é percebido que a bissexualidade é vista por membros da comunidade LGBTQIA+ como uma maneira de “traição” com a comunidade e de estar “em cima do muro”, para “passar-se” por heterossexual e ter maior facilidade para ser aceito em determinados grupos ou ambientes, além do fato de que pessoas bissexuais não enfrentam a mesma dificuldade ao se assumir para amigos e família. Entretanto, bissexuais são vistos como promíscuos por pessoas que não são LGBTQIA+ e leigos acreditam que, por existir uma atração por homens e mulheres, eles precisam estar se relacionando com ambos mutuamente. Além disso, para alguns da comunidade LGBTQIA+, existe a falsa ideia de que pessoas bissexuais se relacionam apenas com homens e mulheres cisgênero, implicando que elas são transfóbicas. Além disso, dentro da

³ Disponível em: <<https://www.marieclaire.com/culture/a28197447/bisexuality-and-lgbtq-pride/>> Acesso em: 15 de abril de 2021, 21:34.

⁴ Cisgênero (Cis) é o termo utilizado para se referir ao **indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu "gênero de nascença"**. Em outras palavras: na pessoa cisgênero existe concordância entre a identidade de gênero (a forma como a pessoa se vê) e o gênero que lhe foi conferido ao nascer. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cisgenero/>> Acesso em: 15 de outubro de 2021, 23:11.

comunidade, bissexuais se sentem pressionados a escolher um “lado”, ou seja, apenas 100% da heterossexualidade ou 100% da homossexualidade são válidos. Estas imposições e questionamentos podem chegar a causar problemas ainda mais delicados:

Bifobia ou apagamento bissexual — a postura persistente de que a bissexualidade não é real ou torna uma pessoa menos LGBTQ que outras que se identificam como gay ou lésbica — pode ter sérios problemas na saúde da minha comunidade. Enquanto os dados sobre a saúde mental de bissexuais é escasso comparado a pesquisas sobre pessoas lésbicas ou gays, vários estudos mostram que bissexuais relatam taxas mais altas de ansiedade, depressão, doenças mentais, pensamentos suicidas, e automutilação, em relação à gays e lésbicas.⁵ 6 (Disponível em: <<https://www.marieclaire.com/culture/a28197447/bisexuality-and-lgbtq-pride/>>. Acesso em: 15 de abril de 2021, 21:56).

Tendo essas objeções em vista, surgiu o interesse pelo estudo da série *The L Word* e a incompreensão da bissexualidade dentro e fora da comunidade LGBTQIA+, a partir de como a bissexualidade é transmitida e traduzida, ou seja, como ela é retratada e levada de um lugar para o outro.

Sobre a importância da cultura no processo tradutório, Eugene Nida (2001) afirma que a linguagem e a costumes são dependentes uma da outra, portanto, o conhecimento da praxe tanto do texto fonte quanto do texto alvo são indispensáveis. Acrescenta ainda que “raramente uma característica particular de uma língua ou cultura ocorre sozinha.” Isso quer dizer que em diferentes idiomas, existem outros recursos adicionais para comunicar uma mensagem de acordo com o contexto e intenção de quem fala, um exemplo são as chamadas paralinguísticas de qualidade de voz, como velocidade de expressão, tom de voz, hesitações e gagueira, que também podem impedir a comunicação.

Sobre estes códigos linguísticos e opções de linguagem, Cintas e Remael (2007) pontuam, através de Luckmann (1990) que as opções de um diálogo são escolhidas e utilizadas acompanhado de posturas corporais, gestos e expressões faciais que levam consigo significados particulares. Além disso, outras questões relacionadas à Tradução Audiovisual (legendagem) são discutidas pelos autores em *Audiovisual translation: subtitling* e contempladas neste trabalho. Plaza (2003) apresenta princípios sobre a Tradução Intersemiótica e alguns deles serão utilizados.

⁵ Doravante, todas as traduções presentes neste trabalho são de autoria nossa, por motivos de não haver edições dos livros em língua inglesa, ou, por falta de acesso à estas edições.

⁶ “Biphobia or bisexual erasure—the still-pervasive attitude that bisexuality isn’t real or makes a person less LGBTQ than those who identify as gay or lesbian—can have a serious impact on my community’s health. While data on bisexual mental health is scarce compared to research on lesbian or gay people, several studies show that bisexuals report higher rates of anxiety, depression, mental illness, suicidal thoughts, and self-harm, relative to gays and lesbians.”

No que concerne às questões sobre bissexualidade, suas definições e marginalização, terá como principal arcabouço as ideias apresentadas por Judith Butler, em seus livros *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity* (BUTLER, 1990) e *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"* (BUTLER, 1993).

The L Word (Fig. 1) é uma série de drama americano-canadense que teve seu episódio de estreia transmitido pela rede de canais de televisão por assinatura *Showtime*, nos Estados Unidos, em 18 de Janeiro de 2004. No Brasil, foi transmitida através da rede de canais *Warner Channel* e em Portugal, através da RTP1. A série retrata o dia-a-dia e os relacionamentos de um grupo de amigas que vivem no bairro de West Hollywood, em Los Angeles, Califórnia, sendo as personagens principais majoritariamente mulheres lésbicas cisgênero. A criadora e produtora executiva de *The L Word* é Ilene Chaiken e as co-criadoras são Michele Abbot e Kathy Greenberg. A série tem um total de 6 temporadas e 70 episódios. O seu último episódio foi transmitido em 8 de março de 2009. Além da série sequencial chamada *The L Word: Generation Q*, que estreou em 9 dezembro de 2019 que, até o presente momento, tem uma temporada com 8 episódios e foi renovada para a segunda temporada pela *Showtime*.

Fig. 1



Fonte: <<http://vcfaz.tv/no-dia-do-orgulho-lgbtq-globoplay-disponibiliza-the-l-word/>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

Embora *The L Word* tenha como foco principal as personagens lésbicas, personagens bissexuais e transsexuais também fazem parte do elenco. Como citado anteriormente, o presente estudo se dará a partir das personagens bissexuais, que são Alice Pieszcecki (interpretada pela atriz Leisha Hailey), Jenny Schecter (interpretada pela atriz Mia Kirshner) e Tina Kennard (interpretada pela atriz Laurel Holloman). As linguagens verbal e imagética das personagens

bissexuais e de outras personagens para referirem-se a estas personagens serão analisadas, e como estas linguagens são traduzidas para as legendas em português brasileiro, a partir da plataforma de *streaming* Globoplay em alguns episódios presentes nas temporadas 1, 2 e 3, levando em consideração a ocorrência de afirmações e relacionamentos destas personagens durante essas temporadas. Visto que a pesquisadora se identifica como uma mulher bissexual, o interesse de pesquisa surgiu através dos seguintes questionamentos: Qual a visão das pessoas sobre a bissexualidade? Especificamente, sobre mulheres bissexuais? E como ela é transportada, através da legendagem, de uma cultura para a outra? Essas perguntas resultaram no seguinte objetivo geral:

Discutir a invalidação e invisibilização de mulheres bissexuais dentro e fora da comunidade LGBTQIA+ a partir da Legendagem e Tradução Intersemiótica presentes na série *The L Word*.

E nos objetivos específicos:

- I. Estudar a linguagem verbal e expressões faciais usadas em referência às mulheres bissexuais na série *The L Word* através da Tradução Intersemiótica.
- II. Explorar como a linguagem no universo bissexual é traduzida para o português brasileiro nas legendas da série.

Ademais, esta pesquisa, ainda em andamento, baseada no projeto de trabalho de conclusão de curso apresenta as seções: fundamentação teórica, metodologia e cronograma. A fundamentação teórica consiste em bases que dão suporte às ideias que serão discutidas neste trabalho, citando autores como Butler (1990; 1993), Cayron (2012), Cintas e Remael (2007), Lewis (2012), Plaza (2003) e Nida (1945). A metodologia apresentará como será feita a coleta e a análise de dados. A conclusão propõe de maneira breve (devido à falta de dados suficientes) uma reflexão acerca da importância do presente tema.

2 Fundamentação teórica

2.1 A tradução e a importância cultural e contextual

A tradução é considerada por Cayron (2012) como um ato linguístico. A tradutora, escritora e professora defende que esse ato se dá não somente no sentido de conservação, mas de emancipação. Emancipação aqui se encaixa na concepção Iluminista definida por Kant: a saída

do ser humano do casulo auto imposto, a libertação provinda da ousadia e coragem de pensar e usar o próprio entendimento. Para a autora, ter contato com uma língua estrangeira desperta as possibilidades da nossa própria língua e produz ousadias do maior interesse para o vigor dessa língua (CAYRON, 2012, p. 33). Além disso, afirma que a tradução é, também, um ato de escrita, feita sempre a serviço dela, e não para que o tradutor exerça sua própria. Ou seja, antes de exercer o ato de traduzir, é indispensável o domínio da língua alvo.

Cayron (2012) considera que o tradutor exerce um “trabalho de arte”, e cita o autor Miguel Torga para delinear a tradução como “um esforço para tornar comunicativa, fraterna, generosa, a dádiva singular de um mortal a outros mortais.” (CAYRON, 2012, p. 35) Além do mais, acrescenta que o tradutor exerce uma função crítica e de leitura interpretativa do sentido formal do texto fonte, que é onde o tradutor se aproxima do criador. Em outras palavras, o domínio da língua fonte é, sim, necessário, mas insuficiente. Familiaridade seria, para a autora, o termo mais preciso.

Uma das formas – e talvez a mais importante – de se familiarizar com a língua fonte é através de sua cultura. Nida (2001) considera “linguagem e cultura como dois sistemas simbólicos interdependentes” 7 (p. 13). Portanto, para que se obtenha uma compreensão bem-sucedida do texto fonte é preciso entender que a língua e a cultura têm uma relação simbiótica, e que uma não existe sem a outra. Nida (2001) aponta que:

Embora uma língua possa ser considerada uma parte relativamente pequena de uma cultura, ela é indispensável tanto para o funcionamento quanto para a perpetuação da cultura. Consequentemente, os tradutores competentes estão sempre cientes de que, em última análise, as palavras só têm significado em termos da cultura correspondente.⁸ (NIDA, 2001, p. 13).

Entretanto, a cultura do texto fonte não deve ser a única levada em consideração, mas também a do texto alvo. Nida (2001, p. 10-11) alerta que “nenhum tradutor deve começar a trabalhar sem primeiro saber quem é o público-alvo, conforme determinado pelo editor” 9. Então, além de um texto traduzido precisar ser fácil de ler, ele precisa estar culturalmente apropriado, para que não haja confusão ao chegar no público-alvo e para que o sentido da mensagem seja recebido com sucesso. É de suma importância para o tradutor conseguir levar a mensagem de

7 “language and culture as two interdependent symbolic systems”

8 “Although a language may be regarded as a relatively small part of a culture, it is indispensable for both the functioning and the perpetuation of the culture. Accordingly, competent translators are always aware that ultimately words only have meaning in terms of the corresponding culture.”

9 “No translator should begin to work without first knowing who is the intended audience, as determined by the publisher.”

uma língua para a outra de forma clara, pois ele não traduz o idioma em si, mas sim o texto e o que este transmite. Para Nida (2001), a exatidão do conteúdo não deve ser julgada principalmente em termos de “ser verdadeiro” para o autor, mas em não causar mal-entendidos da mensagem por aqueles a quem a tradução se destina. Para tal, deve existir uma relação entre o texto fonte e o texto alvo, mesmo que não seja exata, deve haver semelhança suficiente para que possa ser considerada significativa e equivalente descrita como “o equivalente natural mais próximo ou tão semelhantes que nenhum leitor de um texto traduzido provavelmente interpretará mal o significado correspondente do texto de origem.”¹⁰ (NIDA, 2001, p. 6) Muito embora, segundo o autor, nem sempre o texto fonte e o texto alvo terão culturas linguísticas que usem termos semelhantes ou correspondentes, o que pode ser um problema para o tradutor.

2.2 A tradução audiovisual e a semiótica

A Tradução Audiovisual, ou TAV, é a tradução dos signos verbais de materiais de produção visual (filmes, séries, novelas, desenhos animados etc) para a legendagem e/ou dublagem, que considera os signos não-verbais presentes, ou seja, todos os componentes que constituem os signos fílmicos. De acordo com Chaume (2004), a tradução audiovisual

é uma construção semiótica que abrange vários códigos significantes que operam simultaneamente na produção de significado. Um filme é composto de uma série de signos codificados, articulados de acordo com as regras sintáticas. A tipologia dele, o jeito que é organizado e o significado de todos os seus elementos resulta em uma estrutura semântica que o espectador desconstrói para entender o significado do texto. O que interessa ao tradutor é conhecer o funcionamento de cada um desses códigos, e a possível incidência de todos os signos, linguísticos e não linguísticos, dentro da tradução. (CHAUME, 2004, p.16-17 APUD NARDI, 2019, p. 5)

Cintas e Remael (2007) apontam que a TAV apresenta quatro categorias ou canais de comunicação dos componentes que constituem os signos fílmicos definidos por Delabastita (1989). Sendo eles 1) Apresentação visual – signos verbais: títulos de crédito, nomes de ruas, cartas, jornais e outros documentos escritos que aparecem na tela; 2) Apresentação visual – signos não-verbais: fotografia do filme; 3) Apresentação acústica – signos verbais: são basicamente canções e as trocas de diálogo e sons não-verbais transmitidos acusticamente; e 4)

¹⁰ “The closest natural equivalent, or as sufficiently similar that no reader of a translated text is likely to misunderstand the corresponding meaning of the source text.”

Apresentação acústica – signos não-verbais: músicas instrumentais e barulhos de fundo (DELABASTITA, 1989, p. 199 APUD CINTAS; REMAEL, 2007, p. 46-47).

A semiótica, segundo Cintas e Remael (2007), se refere ao sistema de sinais – signos e símbolos – que um material de produção visual combina para comunicar sua mensagem ou história. Ou seja, a semiótica é extremamente relevante para o processo de tradução audiovisual, já que esta considera o significado como sendo composto tanto pelos signos verbais quanto pelos signos não-verbais. Ademais, de acordo com os autores, a importância das informações apresentadas visualmente são importantes porque fazem parte da mensagem a ser passada, e além disso, porque todas as culturas têm tradições visuais, orais e linguísticas diferentes. (CINTAS; REMAEL, 2007, p. 46). O problema citado anteriormente de acordo com Nida (2001) em relação a termos semelhantes ou correspondentes na língua fonte e na língua alvo, também pode ocorrer quando se trata de uma referência a um signo ou imagem que as duas não têm em comum, porque “há interação dialógica entre os personagens (ficionais ou não) na tela, mas suas palavras também interagem com os signos visuais do filme, e essa interação determina o que o filme comunica ao espectador.”¹¹ (CINTAS; REMAEL, 2007, p. 48). Portanto, existem informações importantes transmitidas visualmente que, se não houver uma equivalência entre a cultura de origem e a de destino, essa lacuna cultural visual precisará ser preenchida com a legendagem para que a mensagem não seja perdida.

Cintas e Remael (2007) apresentam a distinção de comunicação definida por Vanoye (1985). Sendo a comunicação “horizontal”, que se dá entre os personagens que se comunicam, e a comunicação “vertical” que ocorre entre o aparato do filme (que inclui dispositivos verbais e não verbais) e o espectador. (VANOYE, 1985, p. 99-118 apud CINTAS; REMAEL, 2007, p. 48). Os autores adicionam que o diálogo possui basicamente três funções, que podem ser concomitantes: 1) a função estruturante, que apresenta a história e os fatos de modo sequencial; 2) a função narrativo-informativa que se dá pela apresentação de informações importantes para a narrativa; e 3) a função interacional, ou seja, a interação verbal e física entre os personagens. Podendo a última ir além, adicionando o tom em que as palavras são pronunciadas, bem como as conotações emocionais (CINTAS; REMAEL, 2007, p. 49). Além disso, as informações diegéticas (que pertencem à uma história) como gestos e olhares dos personagens fornecem informações essenciais para a compreensão.

¹¹ “There is dialogic interaction between the (fictional or non-fictional) characters on screen, but their words also interact with the film’s visual signs, and this interaction determines what the film communicates to the spectator.”

Cintas e Remael (2007) falam sobre a relação entre imagem e palavra através das definições de Marleau (1982), que afirma que estas podem assumir formas concretas que correspondem a duas funções atribuídas por ele às legendas. O autor nomeia de *fonction d'ancrage* ou ancoragem, no caso de informações que também são fornecidas visualmente, serem ainda mais definidas verbalmente. No caso de palavras e imagens comunicarem, de certa forma, a mesma informação, ele usa o termo *fonction de redondance* ou redundância (MARLEAU, 1982, p. 274 apud CINTAS; REMAEL, 2007, p. 50). Ademais, os autores afirmam que caso exista uma lacuna nas legendas, esta pode ser preenchida com informações obtidas através das imagens, ao invés das falas. E para que a coesão semiótica continue funcionando nas legendas, deve haver uma sincronia entre o texto-alvo e a imagem. Outra forma é a interação entre fala e gesto, que é um dos pontos mais importantes a serem discutidos neste trabalho. Cintas e Remael pontuam que as posturas corporais e os gestos comunicam informações de forma não vocal e frequentemente estão ligados à cultura. (CINTAS; REMAEL, 2007, p. 52). Sendo assim, as opções de um diálogo são escolhidas e utilizadas acompanhado de posturas corporais, gestos e expressões faciais que levam consigo significados particulares.

2.3 Intersemiótica

Plaza (2003, p. 14) define a tradução intersemiótica como uma “prática crítico-criativa”, ou seja, uma releitura e reescrita capaz de atuar não somente sobre os diálogos verbais, mas sobre os signos e símbolos e os pensamentos através destes, e sintetizá-los. Ter o poder de transitar os sentidos de uma produção para assim criar uma outra e obter outras formas de compreensão em uma história.

Além disso, o autor categoriza a tradução intersemiótica em três tipos. São eles: 1) A Tradução Icônica: tradução entre línguas que possuem correspondências ou semelhanças; 2) Tradução Indicial: que dá continuidade entre o texto-fonte e texto-alvo, ou seja, existe uma transmissão de um meio para o outro. E 3) Tradução Simbólica: feita através de metáforas, símbolos ou outros signos de caráter convencional.

2.4 Bissexualidade: definições e invalidação

Na percepção de Lewis (2012) a sexualidade não pode ser definida pelo sexo biológico, pois existem outros desejos e classificações, como preferência por genitais ou atos sexuais que um indivíduo prefere, “a preferência por uma certa cor dos olhos ao desejo por pessoas de um certo peso, à atração por um certo “grau” de transgressão das normas de gênero (homens, mulheres, transexuais, transgêneros, *genderqueer*...)” (LEWIS, 2012, p. 46), além de “outros “fatores” como a afetividade, o comportamento, as fantasias, etc.” (LEWIS, 2012, p. 47). Acrescenta também que “a bissexualidade pode ser usada como uma posição epistemológica para desconstruir o binário heterossexual/homossexual e a noção moderna de definir a sexualidade com base no sexo/gênero do objeto do desejo” (LEWIS, 2012, p. 66).

De acordo com Butler (1990), para Freud, a bissexualidade é a coincidência de dois desejos heterossexuais dentro de uma única psique. (BUTLER, 1990, P. 85). Até os dias de hoje, para muitos, a bissexualidade não é considerada uma sexualidade plena e madura, mas sim, um estágio de desenvolvimento que o indivíduo passa para chegar a sua maturação sexual. Embora a palavra bissexualidade tenha sofrido alterações em seu significado ao longo da história, as práticas bissexuais como conhecemos hoje já haviam sido relatadas em outras épocas e em outras culturas, como na antiguidade grega, japonesa e romana e em rituais de povos indígenas. Tanto na mitologia grega como na mitologia romana, por exemplo, a “bissexualidade” costumava estar presente na sexualidade das deusas e dos deuses (LEWIS, 2012 apud JAEGER, 2019, p. 4). A bissexualidade só teve seu significado estabelecido como conhecemos hoje no século XX, e isso é bem recente.

De acordo com Jaeger et. al. (2019), em meados dos anos 70, pessoas que se entendiam como bissexuais criaram movimentos políticos pois se sentiam discriminadas tanto pelo movimento gay quanto pelo movimento lésbico. Coletivos bissexuais foram criados nos Estados Unidos da América, como o *Bisexual Forum*, em Nova York, e o *Bisexual Center*, em São Francisco. O objetivo deles era fazer com que as pessoas que se identificavam como bissexuais tivessem um espaço social ao qual se sentissem pertencentes e representadas, para que assim, pudessem lutar pelo seu reconhecimento dentro das outras comunidades.

Na mesma época, no Brasil, as pessoas bissexuais eram vistas pelos homossexuais como “enrustidas”, “dentro do armário” ou “em cima do muro”. Facchini (2004), aponta que dos anos 80 em diante, com o surgimento da aids, também chamada de “peste gay” aumentou ainda mais a violência e discriminação em relação aos bissexuais:

As pessoas bissexuais passaram a ser acusadas de fazerem a “ponte bissexual do HIV” entre o mundo homossexual e o mundo heterossexual. Mesmo nos dias de hoje, apesar da aids ter deixado de ser chamada de “peste gay”, a noção de que a prática bissexual contamina e de que bissexuais são “vetores de doenças” permanece presente no movimento LGBT, marcando essas pessoas como “perigosas”. No raciocínio de algumas lésbicas, por exemplo, as mulheres bissexuais são consideradas como potenciais transmissoras de doenças – contagiosas – por se relacionarem com homens cisgêneros⁷ (FACCHINI, 2004 APUD JAEGER et. al., 2019, P. 5).

Butler (1990) discute que na realidade, a bissexualidade não é “excluída” de uma cultura, mas que ela está inserida dentro desta cultura, entretanto, como minoria marginalizada e desconsiderada, que causa medo às pessoas:

A bissexualidade, que se diz estar “fora” do simbólico e que serve como o locus da subversão é, na verdade, uma construção dentro dos termos desse discurso constitutivo, a construção de um “fora” que, no entanto, está totalmente “dentro”, não é uma possibilidade além da cultura, mas uma possibilidade cultural concreta que é recusada e redescrita como impossível. O que permanece “impensável” e “indizível” nos termos de uma forma cultural existente não é necessariamente o que é excluído da matriz de inteligibilidade dentro dessa forma; pelo contrário, é o marginalizado, não o excluído, que é a possibilidade cultural que causa pavor ou, no mínimo, a perda de sanções. Não ter reconhecimento social como um heterossexual efetivo é perder uma possível identidade social em troca de uma que é radicalmente menos sancionada. O “impensável” está, portanto, totalmente dentro da cultura, mas totalmente excluído da cultura dominante. ¹² (BUTLER, 1990, P. 105)

Isso quer dizer que, por mais que a bissexualidade seja uma minoria, ela faz parte do “todo”, mesmo que a maioria desse “todo”, seja a parte opressora. E além disso, essa opressão é resultado de um medo (lembrar da palavra *fobia*, advinda do grego), que é causado pela falta de conhecimento ou da vontade de conhecer e aniquilar qualquer possibilidade de um pré-conceito. Ou seja, é entendido que é real, que existe, mas que não é válido.

3 Metodologia

¹² “The bisexuality that is said to be “outside” the Symbolic and that serves as the locus of subversion is, in fact, a construction within the terms of that constitutive discourse, the construction of an “outside” that is nevertheless fully “inside,” not a possibility beyond culture, but a concrete cultural possibility that is refused and redescrbed as impossible. What remains “unthinkable” and “unsayable” within the terms of an existing cultural form is not necessarily what is excluded from the matrix of intelligibility within that form; on the contrary, it is the marginalized, not the excluded, the cultural possibility that calls for dread or, minimally, the loss of sanctions. Not to have social recognition as an effective heterosexual is to lose one possible social identity and perhaps to gain one that is radically less sanctioned. The “unthinkable” is thus fully within culture, but fully excluded from dominant culture.”

Esta é uma pesquisa exploratória, pois “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis.” (GIL, 1994 apud MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69) de cunho qualitativo, pois explora as características do grupo bissexual, inserido no cenário da série *The L Word*, e como a linguagem deste grupo é traduzida por meio da legendagem. E também de cunho quantitativo pois explora os dados numéricos, selecionando a quantidade de três temporadas, episódios dessas temporadas e assim, quantos desses episódios e cenas selecionadas abordam a linguagem do grupo que será analisado. Os métodos de pesquisa utilizados serão os métodos comparativo e histórico de acordo com Marconi e Lakatos (2010), pois será comparado como a linguagem bissexual é retratada e traduzida do inglês para o português brasileiro, e investigado os conceitos de bissexualidade e suas mudanças ao longo do tempo através de Judith Butler (1990).

O *corpus* deste trabalho será construído por meio de análise textual (legendagem) e imagética (tradução audiovisual). Três personagens bissexuais de *The L Word*, o preconceito que elas recebem de outras personagens e a tradução audiovisual da linguagem bissexual serão explorados. Para tanto, serão utilizadas cenas da série que serão coletadas através da plataforma de *streaming* Globoplay. Cada temporada da série tem por volta de 12 episódios e cada episódio tem em torno de 40 minutos de duração. As cenas foram selecionadas a partir de episódios entre a primeira até a terceira temporada. Os episódios foram selecionados a partir de dois critérios: os que envolvem as personagens escolhidas para análise e a linguagem e discussões acerca da bissexualidade.

Para a compreensão das cenas que serão apresentadas e examinadas é preciso entender o contexto da série e de cada uma das três personagens que farão parte do *corpus* deste trabalho. A primeira personagem é Alice Elisabeth Pieszcki (Fig. 2), interpretada pela atriz estadunidense Leisha Hailey. Alice é jornalista e trabalha para a *L.A. Magazine*, entre o grupo de amigas lésbicas, ela é a única assumidamente bissexual. Sua mãe se chama Lenore e é atriz, é a única da família com quem Alice mantém contato e a única que aceita sua sexualidade. É distante dos seus irmãos, que desaprovam sua bissexualidade, assim como seu pai, a quem ela se refere apenas como “distante”. Alice é obcecada pelo “*The Chart*”, uma compilação que ela criou de todos os relacionamentos e envolvimentos amorosos, e como essa rede de relacionamentos está ligada a ela. Ela acredita que todo mundo se envolve com todo mundo e seu gráfico é a evidência mais valiosa que apoia sua teoria.



Fig. 2

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/348043877431773124/>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

A segunda personagem é Jennifer “Jenny” Diane Schecter (Fig. 3), interpretada pela atriz canadense Mia Kirshner. A personagem foi criada pela autora da série Ilene Chaiken, baseada na sua própria experiência enquanto uma mulher jovem “saindo do armário” e sendo inserida na comunidade LGBTQIA+. Jenny é de família judia e cresceu em Illinois com sua mãe Sandy e seu padrasto Warren, pessoa a qual Jenny não gostava e por esse motivo queria sair de casa. É escritora e se mudou para Los Angeles para morar com seu namorado Tim. Em Los Angeles, Jenny e Tim conhecem o casal de lésbicas Bette Porter e Tina Kennard, através delas, Jenny é introduzida ao universo LGTQIA+ e se vê atraída por uma mulher pela primeira vez, desde então inicia sua luta contra seus sentimentos e questionamentos sobre sua sexualidade.



Fig. 3

Fonte: <<https://www.austinchronicle.com/daily/qmunity/2009-03-08/752711/>> Acesso em: 17 mai. 2021.

A terceira e última personagem é Tina Kennard (Fig. 4), interpretada pela atriz estadunidense Laurel Holloman. Tina é casada com Bette Porter (Jennifer Beals), a primeira mulher com quem se envolveu, as duas têm uma filha chamada Angelica. Tina e Bette estiveram juntas por oito anos, mas após uma traição de Bette, as duas se separaram. Um tempo depois, Tina aceita Bette de volta, mas se vê atraída por homens novamente, terminando por se envolver com Henry Young, o que causa repulsa em Bette, mas apesar disso, Tina não reprime seus sentimentos e decide viver um romance com Henry.



Fig. 4

Fonte: <<https://nitagallery.blogspot.com/2020/04/23-populer-images-of-laurel-holloman.html>> Acesso em: 17 mai. 2021.

As cenas selecionadas serão analisadas de acordo com as competências de linguagem verbal e linguagem não verbal. A análise da linguagem não-verbal será baseada nas expressões faciais, tons de voz, comportamento e referências à cultura bissexual. A análise de linguagem verbal é a linguagem específica deste grupo social. Para tal, será feito o uso da ferramenta *print screen*, que executa a captura de tela.

Para a análise da tradução audiovisual, será levado em consideração:

1. Como a linguagem bissexual e o preconceito à esta linguagem são retratados na série;
2. Como acontece a tradução audiovisual desta linguagem e preconceito para o português brasileiro através das legendas;
3. Os aspectos culturais presentes no texto fonte que podem acarretar em problemas de tradução;

4. Signos de linguagem equivalentes entre a língua fonte e a língua alvo.

Considerações finais

Pode-se concluir, de acordo com as informações obtidas até aqui, que o ato de traduzir vai muito além de apenas transpassar uma língua para outra, pois carrega consigo uma gama heterogênea de culturas, costumes e significados. A língua fonte e língua alvo são igualmente importantes neste processo.

Além disso, nota-se que a tradução audiovisual acrescenta uma importância ainda maior a este ato, pois leva em consideração signos e símbolos que podem ser considerados “escondidos”, e sua função é desvendá-los, tornando a mensagem a ser passada tão clara quanto – ou até mais que – a de origem. Ademais, a tradução intersemiótica dá ao espectador o poder e compreender esta mensagem de várias formas diferentes, através de vários sinais.

Este trabalho, por ser uma pesquisa em andamento, ainda não possui conclusões definitivas. Entretanto, o que pode-se afirmar é que é de extrema importância para o meio LGBTQIA+, especificamente para pessoas bissexuais, já que pesquisas sobre este grupo em questão são praticamente escassas. A união da tradução e da bissexualidade torna o tema ainda mais necessário, por ser uma área que precisa de mais visibilidade.

Referências

- Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens
- BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge: Nova Iorque e Londres, 1990.
- BUTLER, Judith. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. Routledge: Nova York e Londres, 1993.
- CAYRON, Claire. *Profissão: traductrice, Profession: tradutora* - Organização: Dorothee de Bruchard; tradução: Ana Carolina Corrêa da Silva et. al. - Florianópolis: Escritório do Livro, 2012.
- CHAIKEN, Ilene; GREENBERG, Kathy; ABBOTT, Michele. *The L Word*. Temporada 1. [série de televisão]. Canadá, Estados Unidos, Showtime, 2004. Globoplay.
- CHAIKEN, Ilene; GREENBERG, Kathy; ABBOTT, Michele. *The L Word*. Temporada 2. [série de televisão]. Canadá, Estados Unidos, Showtime, 2005. Globoplay.
- CHAIKEN, Ilene; GREENBERG, Kathy; ABBOTT, Michele. *The L Word*. Temporada 3. [série de televisão]. Canadá, Estados Unidos, Showtime, 2006. Globoplay.
- CINTAS, Jorge Díaz; REMAEL, Aline. *Audiovisual Translation: subtitling*. USA: Routledge, 2007.

JAEGER, Melissa Bittencourt et. al.; *Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos*. Periódicus, Salvador, n. 11, v. 2, mai. - out. 2019, p. 01-16.

LEWIS, Sara Elizabeth. "*Não é uma fase*": construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais. PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2012.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa - 2*. São Paulo: Editora Atlas, p. 277, 2011. Moreira; Caleffe, *Classificação da Pesquisa*, 2008, p. 69-94.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. DP & A, 2006.

NARDI, Katherine. *Uma leitura semiótica da tradução audiovisual no ensino de língua inglesa*, Unochapecó: Chapecó, 2019.

NIDA, Eugene. *Contexts in Translating*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

SHANEN, Anne. *Why Do I Feel So Left Out During Pride Month?* Disponível em: <<https://www.marieclaire.com/culture/a28197447/bisexuality-and-lgbtq-pride/>> Acesso em: 15 de abril de 2021, 21:56.



Em defesa da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de línguas estrangeiras (LE)

Marina Mentor Santos¹

Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco²

RESUMO

Este trabalho, fruto de uma pesquisa em andamento, tem como proposta investigar a tradução como ferramenta pedagógica no ensino de língua estrangeira (LE). Para isso, o arcabouço teórico deste trabalho está baseado nas ideias sobre tradução pedagógica defendidas por Carreres (2006), Liao (2006) e Leonardi (2011). Além disso, é apoiado nos conceitos de tradução oferecidos por Jakobson (2000) e Munday (2015); nas noções referentes à Análise Contrastiva levantadas por Wardhaugh (1970) e Al-Khresheh (2016); e nos princípios propostos por Barlow (1996) e McEnery e Wilson (1997) acerca do uso de *corpora* como ferramenta pedagógica. Para alcançar o objetivo proposto, será realizada uma coleta bibliográfica de pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado e de publicações acadêmicas que investiguem a tradução como uma ferramenta válida para a aprendizagem de LE, além das diversas maneiras como pode ser aplicada no ensino de LE de maneira eficaz e construtiva. As pesquisas serão coletadas da plataforma do CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo acesso é disponibilizado pela CAFE (Comunidade Acadêmica Federada) da UFCG, além de trabalhos coletados do periódico *Cadernos de Tradução*, disponibilizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (UnB). As pesquisas e publicações selecionadas, que representam o *corpus* deste trabalho, serão organizadas em categorias a serem definidas e, posteriormente, analisadas seguindo o paradigma descritivo e quantitativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008a). O que se espera como resultado da análise é a comprovação da eficácia da tradução em sala de aula de LE.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução pedagógica; Ensino de LE; Línguas estrangeiras, Língua materna.

1 Introdução

O uso de tradução como um recurso de aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) sempre foi um tópico bastante controverso entre educadores, sendo frequentemente evitada pela maioria dos professores, talvez pelo fato de as abordagens de ensino de LE mais vigentes nas últimas décadas favorecerem o uso exclusivo da língua estrangeira, argumentando que utilizar a Língua Materna (LM) poderia interferir na capacidade do aluno de se expressar na LE, apesar de não haver estudos que comprovem essa crença (LIAO, 2006, p. 193). Ao associar o uso de LM com a tradução, seu uso foi essencialmente banido da sala de aula (ZANETTIN 2014, p. 210).

1 Graduanda do curso de Letras- Inglês da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail para contato: marinamentor@gmail.com

2 Professora Associada III pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Curso de Graduação de Licenciatura em Letras - Inglês, Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: sinarabranco@gmail.com

Apesar da forma negativa com a qual a tradução é vista, ela ainda é frequentemente adotada, tanto dentro como fora da sala de aula. Um exemplo disso é que professores acabam por utilizar a tradução instintivamente como recurso mais eficaz de explicar vocabulário. A tradução é uma presença constante na vida das pessoas - afinal, a tradução é um “ato de comunicação, (...), que envolve fatores linguísticos, culturais, comunicativos e cognitivos” (LEONARDI, 2011, p. 21 - tradução nossa)³. Não se pode esperar, portanto, que aprendizes de língua estrangeira não façam uso do método mais instintivo que possuem no processo de aquisição da segunda língua. Além disso, não se deve exigir que alunos não utilizem sua LM como referência nesse processo, pois a LM é o único sistema linguístico internalizado pelo aprendiz quando ele se propõe a adquirir uma segunda língua, e é de se esperar que o mesmo seja usado como referência ao tentar desvendar um novo sistema - ao invés de “partir do zero” no processo de aquisição da segunda língua. O aluno busca “ressignificar” o seu sistema de LM como ponto de partida para entender o sistema da LE.

Com isso em mente, pretendemos investigar pesquisas e publicações acadêmicas que buscam estudar a tradução como uma estratégia válida de aprendizagem de LE, além das diversas maneiras com as quais ela pode ser aplicada no ensino de línguas de maneira eficaz e construtiva. Por ser uma pesquisa em andamento, o presente trabalho irá apresentar a fundamentação teórica da pesquisa em questão, configurando-se em uma coleta bibliográfica de cunho exploratório (MOREIRA; CALEFE, 2008a, p. 69), trazendo uma reflexão sobre a aplicação da tradução no ensino de LE e seus possíveis benefícios.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Estudos de tradução

Os estudos de tradução se referem à área que estuda a teoria, prática e fenômeno da tradução (MUNDAY, 2015, p. 8). Estudar a tradução não é uma atividade de caráter objetivo por natureza - a tradução é analisada em diferentes contextos, com diferentes propósitos, o que a faz ser caracterizada de formas distintas, dependendo do contexto e da abordagem a serem tomados para tal estudo. Por exemplo, enquanto há áreas de pesquisa que agem no âmbito da descrição

³ Na fonte: “Apart from being an act of communication, translation is a complex activity which involves linguistic, cultural, communicative and cognitive factors.” – Tradução oficial indisponível.

empírica, há as escolas que se voltam para a teoria por trás dos aspectos culturais que envolvem a tradução. Segundo Munday (2015, p. 8 - tradução nossa)⁴, a tradução, no campo de línguas, apresenta diversos significados:

- (1) o fenômeno ou campo geral do assunto ('Eu estudei tradução na universidade')
- (2) o produto - ou seja, o texto que foi traduzido ('Publicaram a tradução árabe do relatório')
- (3) o processo de produção da tradução, também conhecido como tradução (serviço de tradução) (2015, p. 8, tradução nossa)⁴

Ainda segundo Munday (2015, p.8), o processo de tradução consiste em traduzir um texto original (*Source Text - ST*) para um texto alvo (*Target Text - TT*). Um texto escrito em português do Brasil (ST), ao ser traduzido para inglês (TT), apresenta o português brasileiro como língua fonte e o inglês como língua alvo.

Jakobson (2000, p. 114) nos traz sua definição dos tipos de tradução existentes: tradução interlingual, tradução intralingual e tradução intersemiótica. A tradução intralingual é aquela que ocorre dentro de uma única língua, quando um texto em tal língua é resumido, reescrito ou reimaginado de alguma forma. Um exemplo são as versões adaptadas de obras literárias para o público infantil, que se utilizam de uma linguagem adequada para crianças, ou, como se vê comumente em escolas de línguas, quando o professor explica um conceito ou vocabulário novo para o aluno na própria língua estudada, fazendo uso de vocabulário já conhecido pelo estudante. A tradução intersemiótica se refere à transferência e interpretação de signos verbais através de meios não verbais, como a adaptação de uma obra literária para um filme, como visto na série de livros *Senhor dos Anéis* ao ser adaptada para o meio cinematográfico, ou a adaptação do livro *A String of Pearls: A Romance* para um musical da Broadway imaginado por Stephen Sondheim, intitulado *Sweeney Todd, The Demon Barber of Fleet Street*, que em seguida é adaptado para cinemas por Tim Burton. A tradução interlingual diz respeito à transferência de conteúdo em uma língua para o seu equivalente em outra língua - e é o conceito mais presente na mente das pessoas quando se fala em tradução. Por mais que aparente ser um conceito simples e um tanto objetivo, a tradução interlingual se manifesta em diferentes estratégias: Tradução Direta, Adaptação, Localização, Naturalização e outras. Com isso, observamos o quão subjetivo e suscetível à discussão é o ato de "traduzir"

⁴ Na fonte: "(1) the general subject field or phenomenon ('I studied translation at university')(2) the product – that is, the text that has been translated ('they published the Arabic translation of the report')(3) the process of producing the translation, otherwise known as translating ('translation service')." – Tradução oficial indisponível.

Ao tentar estabelecer uma “base comum” em termos de estudos de tradução, Chesterman e Arrojo (2000) chegaram aos seguintes pontos:

1. Estudos de Tradução – ou qualquer pesquisa sobre tradução – busca entender o fenômeno da tradução, de qualquer forma em que for definida ou praticada.
2. Qualquer definição de qualquer coisa é limitada pela teoria, então não existe uma definição totalmente objetiva de “tradução” que possamos tomar como certa antes de começarmos a estudá-la, já que nunca haverá qualquer definição de tradução que será completamente abrangente (...). (CHESTERMAN; ARROJO, 2000, p. 152, tradução nossa)¹

Levando em consideração Chesterman, Arrojo e Rosemary (2000), utilizamos a definição de tradução estabelecida por Leonardi (2011, p. 21, tradução nossa)²: “ato de comunicação (...), que envolve fatores linguísticos, culturais, comunicativos e cognitivos” para fins de lidar com a tradução como ferramenta pedagógica no ensino de LE, tendo em vista como a tradução abrange fatores não só presentes, mas também muito importantes no contexto de aprendizagem de LE.

2.2 Tradução pedagógica

A tradução é um dos métodos mais antigos registrados utilizados para aprender uma língua estrangeira. No final do século XVIII, temos o surgimento do Método Gramática-Tradução (COOK, 2010), que realizava a tradução de frases prontas, soltas e fora de contexto, com o intuito de desenvolver vocabulário e aprender as regras estruturais da língua estudada. Essa metodologia refletia o objetivo da grande maioria dos estudantes de LE da época, que era a aquisição da língua estrangeira para fins de leitura. Apesar de ter continuado a ser a metodologia mais popular por várias décadas, começou a surgir cada vez mais uma necessidade de aprender uma língua estrangeira para fins comunicativos. Daí surgem métodos como o Método Direto e o Método Comunicativo, que focam na produção oral dos alunos, precedendo a escrita, e banindo a Língua Materna e a tradução de sala de aula, focando na “capacidade natural” dos alunos de aprender uma língua, além da tentativa de replicar condições “autênticas” de uso da língua (MUNDAY, 2015, p. 15). Por mais que se deva reconhecer a validade da abordagem comunicativa e do cuidado em

1 Na fonte: “1. Translation Studies (TS) – or any research on translation – seeks to understand the phenomenon of translation, however this is defined and practiced. 2. Any definition of anything is theory-bound, so there is no such thing as a totally objective definition of “translation” that we can take for granted before we start studying it, as there will never be any definition of translation that will be all-inclusive...” – Tradução oficial indisponível.

2 Na fonte: “Apart from being an act of communication, translation is a complex activity which involves linguistic, cultural, communicative and cognitive factors.” – Tradução oficial indisponível.

apresentar situações “autênticas” de uso da língua, é inviável a ideia de que um aluno de LE possa deixar a sua Língua Materna de lado, pois a LM faz parte da identidade de cada um e está diretamente ligada a como indivíduos interpretam o mundo ao seu redor. Além disso, é difícil esperarmos que um aluno aprenda a LE da mesma maneira e com a mesma eficácia com a qual aprendeu sua LM em um contexto e ambiente não bilíngue. Entretanto, o contexto bilíngue não será considerado nesta pesquisa.

Não só alunos, mas professores também acabam por fazer uso da tradução em sala de aula de maneira instintiva, como forma eficaz para explicar um vocabulário ou conceito específico. Leonardi (2011, p. 18) chega a classificar a tradução como uma atividade cognitiva que ocorre naturalmente. Segundo Cook (1999), a L1 está presente em todas as atividades em sala de aula. O que deve ser considerado é se ela se manifesta de maneira visível ou invisível. É impossível esperar que um aluno deixe sua língua materna de lado por completo. Pesquisas demonstram que aprendizes de língua estrangeira utilizam sua língua materna como referência para auxiliar no processo de aquisição, ou seja “traduzem silenciosamente” (TITFORD, 1985, p.78, tradução nossa)³. É inevitável que a L1 cause algum tipo de interferência na L2 – o que é evidenciado pela própria existência de ocorrências como cognatos e falsos cognatos – por que, então, não guiar o aluno a não só lidar com essa interferência, mas aprender a utilizá-la de maneira mais proveitosa? Corder (1981) propõe substituir a ideia de “interferência” com a ideia de “intercessão” – ajudando o aprendiz a utilizar de maneira mais direcionada uma estratégia que ele já está adotando naturalmente.

Segundo estudiosos como Brown (1997, p. 2) e Kumaravadivelu (2001, p. 544), o ensino de línguas encontra-se numa era “pós-método” - ou seja, não se deve assumir especificidades sobre o contexto de ensino sem antes entrar no contexto em si (BROWN, 1997, p. 2). Não se deve esperar que o professor adira a apenas uma metodologia de ensino o tempo inteiro - os diferentes contextos necessitam de diferentes aspectos de diversas metodologias em momentos específicos (BROWN, 1997, p.2). Por esse motivo a escolha por adotar abordagens que focam na produção oral, como o Método Comunicativo, não necessariamente impede a possibilidade de haver um lugar para a LM ou para a tradução em sala de aula, especialmente quando consideramos o caráter comunicativo presente no ato de traduzir, como já estabelecido anteriormente.

Atividades de tradução resultam em discussões animadas em sala de aula, com alunos defendendo e argumentando a favor de suas escolhas, o que não só os ajuda a desenvolver suas

³ Na fonte: “translate silently” – Tradução oficial indisponível.

habilidades orais na LE, mas também os auxilia a entender de maneira mais profunda como a mesma funciona. Como visto anteriormente, a tradução tem o potencial de auxiliar o progresso de aquisição de LE em diversas frentes, o que ressalta a necessidade de melhor entender como utilizá-la da maneira mais proveitosa possível em sala de aula.

2.3 Análise contrastiva e tradução

A Análise Contrastiva (AC) foi desenvolvida pela primeira vez por Fries, em 1945, (AL-KHRESHEH, 2016, p. 331) como parte integral da metodologia de ensino de LE. Segundo Fries, aprendizes de L2 tenderão a transferir as características formais de seus enunciados em L1 para seus enunciados em L2, fato este que deve ser considerado ao se ensinar a L2 (AL-KHRESHEH, 2016). A AC pode ser dividida em duas diferentes abordagens: a versão forte e a versão fraca.

A versão forte defende a ideia que ao contrastar o par de línguas (materna e estrangeira), é possível prever quais dificuldades o aluno terá no processo de aquisição da segunda língua. Idealmente, o material didático de aprendizes de LE é elaborado com base em uma comparação sistemática entre LM e LE - segundo Fries (1945, p.9)⁴, “os materiais [didáticos] mais eficientes são os baseados em uma descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparada a uma descrição paralela da língua nativa do aprendiz”. Curiosamente, Wardhaugh (1970, p. 5) declara que por mais que linguistas afirmem utilizar a versão forte da AC em seus trabalhos, nenhum deles realmente aderiu a seus requerimentos em tais trabalhos. Ademais, o autor afirma que ao adotar a AC deve-se fazer uso de um número um tanto abrangente de teorias linguísticas, mas nem sempre é possível atender a essa demanda. Nas palavras de Wardhaugh (1970, p. 4):

No mínimo, esta versão exige dos linguistas que eles tenham disponível um conjunto de universais linguísticos formulados dentro de uma teoria linguística abrangente que lida adequadamente com sintaxe, semântica e fonologia. Além disso, requer que eles tenham uma teoria da linguística contrastiva em que podem inserir descrições linguísticas completas das duas línguas sendo contrastadas de modo a produzir o conjunto correto de contrastes entre as duas línguas. (WARDHAUGH, 1970, p. 4, tradução nossa)⁵

4 Na fonte: “The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner. – Tradução oficial indisponível.

5 Na fonte: “At the very least this version demands of linguists that they have available a set of linguistic universals formulated within a comprehensive linguistic theory which deals adequately with syntax, semantics, and phonology. Furthermore, it requires that they have a theory of contrastive linguistics into which they can plug complete linguistic

Com o passar do tempo, foi-se percebendo que essa noção de análise contrastiva é imprecisa. Segundo Gast (2013, p. 2) uma das principais críticas em relação à AC é seu foco extenso na interferência linguística como fonte de “erros”, e pouca (ou nenhuma) atenção dada a outros aspectos e fatores presentes no processo de aquisição de línguas, como idade, método de aquisição, ou até se é a segunda ou terceira língua que o aprendiz está estudando. A fim de esclarecimento, a noção de erro aqui considerada se refere às chamadas “transferências negativas”, que segundo Al-Khresheh (2016, p. 333), são: Superprodução, Subprodução, Má Interpretação e Produção. A superprodução consiste na produção de uma certa estrutura em L2 em frequência maior que falantes nativos, muitas vezes produto da subprodução - alunos utilizam estruturas que lhe parecem corretas. Na subprodução, também conhecida como “evasão”, alunos evitam o uso de estruturas, geralmente complexas, em L2. A má interpretação consiste em estruturas em L1 afetando a interpretação de enunciados em L2. A produção pode ser classificada em seis categorias: substituição, calque, sub-diferenciação, super diferenciação, hipercorreção e alterações de estrutura. Em resposta à versão forte e às críticas direcionadas à mesma, cria-se a versão fraca da AC, que se propõe apenas a identificar e explicar os “erros” observados, cumprindo uma função mais diagnóstica que preventiva (AL-KHRESHEH, 2016).

Em 1957, Robert Lado desenvolve pela primeira vez uma formulação sistemática e extensa da Hipótese Contrastiva (TAJAREH, 2015, p. 1106), afirmando que contrastar duas línguas ajuda a prever quais características apresentariam dificuldade ou facilidade no aprendizado de uma segunda língua, devido à percepção das diferenças e semelhanças entre ambas as línguas. Tais estudos acerca da AC serviram para trazer à tona esse importante aspecto do processo de aquisição de LE, além de inspirar vários estudos e reflexões sobre o tema, enriquecendo o leque de informações que possuímos atualmente acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE.

2.4 Corpora como uma ferramenta pedagógica

O uso de corpora na aprendizagem e no ensino de línguas remonta à década de 1980, quando os mesmos surgem em sua forma atual como coleções eletrônicas de textos sistematicamente organizadas (AL-GAMAL;ALI, 2019, p. 473i). Segundo Brysbaert, Mander e

descriptions of the two languages being contrasted so as to produce the correct set of contrasts between the two languages.” – Tradução oficial indisponível.

Keuleers (2017, p.3, tradução nossa)⁶, *corpora* são “grandes bancos de dados de ocorrências naturais da linguagem”, o que os torna ideais para o acesso a instâncias de uso autêntico da L2.

Segundo Huang (2011), os dados do *corpus* enriquecem o processo de aprendizagem de línguas e são considerados um recurso essencial na aprendizagem e no ensino. Nas palavras de Barlow (1996): “*Corpora*, (...), podem revelar não apenas a gama de padrões de uma linguagem que o aprendiz deve assimilar, mas também sua frequência, que é um fator importante no desenvolvimento de materiais e no design do currículo” (BARLOW, 1996, p. 2, tradução nossa)⁷.

Pelo uso de *corpora* na aprendizagem e ensino de línguas ser recente, há professores que argumentam que utilizar *corpora* é uma atividade não só exigente em seu aspecto técnico, como também consome muito tempo, além de deixar alunos confusos com a quantidade de informação apresentada. Essas dificuldades, segundo pesquisadores, seriam solucionadas com treinamento apropriado para professores acerca de como aplicar *corpora* linguísticos em sala de aula (AL-GAMAL; ALI, 2019, p. 473i). Além disso, segundo McEnery e Wilson (1997, p. 6), o uso de *corpora* ao aprender uma LE vai fazer com que alunos desenvolvam um confronto direto com os dados. Ao ser apresentado a instâncias reais de uso da LE, o aluno é forçado a participar ativamente do processo de aprendizagem. McEnery e Wilson (1997, p. 6) elencam, em seguida, uma série de aspectos que podem ser usados para descrever a aprendizagem de LE através do uso de *corpora*:

- Aprendizagem de Descoberta: o aluno ao interpretar os dados por conta própria vai por si só descobrindo diversos aspectos da LE;
- Aprendizagem Divergente: alunos diferentes vão absorver informações diferentes ao analisar um *corpus* - alunos devem, então, compartilhar informações entre si para fins de um entendimento mais abrangente dos diferentes aspectos linguísticos analisados;
- Aprendizagem Mediada: o *corpus* não como fonte, mas como meio de aprendizagem - ela se dá através de como o aluno interage e retira informações do *corpus*, e não através do conteúdo do *corpus* por si só;
- Aprendizagem Direcionada: a aprendizagem através do *corpus* é apenas guiada pelo professor, que lhes dá uma direção geral a ser seguida. Os

6 Na fonte: “Corpus linguistics refers to the study of language through the empirical analysis of large databases of naturally occurring language, called corpora (singular form: corpus).” – Tradução oficial indisponível.

7 Na fonte: “Corpora (...) can reveal not only the range of patterns of a language that the learner must assimilate, but also their frequency, which is an important factor in materials development and syllabus design.” – Tradução oficial indisponível.

alunos são responsáveis, tanto individualmente como em grupo, por extrair as informações relevantes do corpus.

Enquanto o uso de *corpora* é relativamente recente, o aumento de plataformas gratuitas disponíveis na internet, como por exemplo o *Linguee*, facilitam o acesso às mesmas - professores com acesso à internet em sala de aula, por exemplo, podem consultá-la a qualquer momento para responder aos questionamentos dos alunos. Com essas ferramentas cada vez mais acessíveis, realça-se a importância de incluí-las de maneira mais deliberada no ensino da língua.

Conclusão

A tradução sempre esteve presente no processo de aquisição de LE, e, apesar da queda em popularidade que sofreu no século XX devido à sua associação com o Método Gramática-Tradução e outros fatores, ainda é frequentemente utilizada em sala de aula tanto por alunos quanto por professores. Entretanto, a tradução em sala de aula de LE ainda é cercada por um grande estigma, e é frequentemente utilizada de maneira espontânea e não-planejada apenas. Ao reconhecer a tradução como um processo complexo e que atinge várias áreas relevantes ao processo de ensino-aprendizagem de LE, é possível se aproveitar de maneira eficiente e mais abrangente tudo que ela tem a oferecer.

As razões para entender e aplicar a tradução como ferramenta pedagógica são numerosas. Além de impactar positivamente vários aspectos e habilidades referentes à aquisição de LE, a utilização da LM em sala de aula vai deixar o aluno mais confortável e seguro durante esse processo, pois ele é introduzido a conceitos que são (literalmente) estrangeiros, mas partindo de um lugar familiar, a LM. Além disso, ajuda o aluno a melhor entender e lidar com o processo de tradução, que ocorre naturalmente ao adquirir uma LE. Para mais, o acesso cada vez mais fácil e aberto a plataformas como *corpora* na internet aponta para uma necessidade cada vez maior de popularizar e capacitar professores e professores em formação para a adequada utilização desses recursos, a fim de que ferramentas tão úteis e acessíveis não acabem sendo sub-utilizadas.

Com esse trabalho buscamos elencar os pressupostos teóricos que acreditamos serem relevantes para a aplicação da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de LE, com fins de demonstrar o imenso potencial que a mesma traz para a área do ensino de línguas e a importância de popularizar a discussão sobre a sua aplicação no meio acadêmico.

Referências

- AL-GAMAL, A.A.M.; ALI, E.A.M. Corpus-based Method in Language Learning and Teaching. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, Vol. 6, No. 2, p.473i-476i, Abril-Junho 2019.
- AL-KHRESHEH, M.H. A review study of contrastive analysis theory. *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences*, Vol. 2, No. 6, p.330-338, Dezembro 2016.
- BARLOW, M. Corpora for Theory and Practice. *International Journal of Corpus Linguistics*. Vol. 1, No. 1, p.1-37, 1996
- BIBLIOTECA CENTRAL DA UNB, 2020. Página Inicial. Disponível em: <<https://bce.unb.br/>>. Acesso em 11 de maio de 2020.
- BRANCO, S.O. *As Faces E Funções Da Tradução Em Sala De Aula De Língua Estrangeira*. 2011.
- BROWN, H.D. English language teaching in the “post-Method” era: Toward better Diagnosis, Treatment and Assessment. *PASAA Journal*, Vol. 27, Dezembro 1997
- BRYLSBAERT, M; MANDERA, P; KEULEERS, E. *Corpus linguistics*. 2017
- CADERNOS DE TRADUÇÃO, 2020. Página Inicial. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/index>>. Acesso em 11 de maio de 2020.
- CHESTERMAN, A; ARROJO, R. Shared Ground in Translation Studies. *Target*, No.12, Vol.1, 2000, p.151–160.
- COMUNIDADE ACADÊMICA FEDERADA (CAFe), 2020. Página Inicial. Disponível em: <<https://www.rnp.br/servicos/alunos-e-professores/identidade-e-seguranca/cafe>>
- COOK, G. *Translation in Language Teaching*, Oxford University Press, 2010.
- COOK, V. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 2, p.185–209. 1999.
- CORDER, S.P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, 1981
- FRIES, C. *Teaching and Learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- GAST, V. *Contrastive Analysis*. 2013
- HALVERSON, S. Translation. In: *Handbook of Translation Studies* volume 1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010, p.378 - 384.
- HUANG, L. Corpus-aided language learning. *ELT Journal*; Vol 65, No 4, p.481-484, Outubro 2011.
- JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects Of Translation. In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge, 2000, p. 113-118.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, Vol. 35, No. 4, p.537-560, 2001.
- KUPFERBERG, I. The Cognitive Turn of Contrastive Analysis: Empirical Evidence. *Language Awareness*, Routledge, Vol. 8, No. 3&4, p.210-222, 1999.

LEONARDI, V. Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali Online di Lettere - Ferrara*, Vol. 1-2, p.17-28, 2011.

LIAO, P. EFL Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning. *RELC Journal*, Vol. 37, No. 2, p.191-215, 2006.

MALMKJAER, K. Language Learning and Translation. In: GAMBIER, Y; VAN DOORSLAER, L. *Handbook of Translation Studies* volume 1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010, p.185-190.

MCENERY, T; WILSON, A. Teaching and Language Corpora (TALC). *ReCALL*; Vol 9, No 1, p.5-14, Maio 1997.

MOREIRA; CALEFFE. Classificação da Pesquisa. In: *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*, 2008a.

MOREIRA; CALEFFE. Coleta e análise de dados qualitativos: a observação. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*, 2008b.

MUNDAY, J. *Introducing Translation Studies*. 4ª Ed. Abingdon/ Nova Iorque: Routledge, 2016.

PORTAL DE PERIÓDICOS: CAPES/MEC, 2020. Página Inicial. Disponível em: < <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez292.periodicos.capes.gov.br/> >. Acesso em 11 de maio de 2020.

TAJAREH, M.J. An Overview of Contrastive Analysis Hypothesis. *Fen Bilimleri Dergisi*, Vol. 36, No.3, 2015

TITFORD, C. *Translation—a Post-Communicative Activity*. 1985

WARDHAUGH, R. *The Contrastive Analysis Hypothesis*. 1970.

ZAKI, M.T. *Contrastive linguistics: Approaches and methods*. 2015.

ZANETTIN, F. Corpus-based Translation Activities for Language Learners. *The Interpreter and Translator Trainer*, Vol. 3, No. 2, p.209-224, 2014.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

“O inferno são os outros”: a série *The Good Place* (2016) como adaptação da peça *Entre Quatro Paredes* de Jean Paul-Sartre (1944)

Joyce Santiago Luna¹

RESUMO

O objetivo geral do trabalho é identificar a construção da série *The Good Place*, enquanto adaptação da peça *Entre Quatro Paredes* de Jean-Paul Sartre, considerando as diferenças nos aspectos culturais, sociais, de gênero e tempo seguindo a metodologia qualitativa e descritiva de Moreira e Caleffe (2008). O par mais comum no que se trata de adaptação é literatura-cinema, porém, há múltiplas alternativas a serem exploradas, como podemos observar na possibilidade de transposição de personagens, temas, espaços, entre outros (DIEGO, 2009). Dito isto, esta pesquisa irá tratar da adaptação de uma peça para uma série televisiva, mas, além disso, a adaptação dos ideais que circulavam no absurdismo do século XX (ESSLIN, 2018) para um público não europeu do século XXI, expondo as diferenças e transformações, assim como as semelhanças. *Entre quatro paredes* é uma peça que retrata três pessoas num ambiente pós vida, onde os três personagens: Garcin, Inez e Estelle, irão se torturar pela eternidade, dada as diferenças irreconciliáveis dos três. O alicerce da adaptação deste trabalho é Hutcheon (2013). Seguindo a fundamentação teórica mais específica ao tema de adaptação televisiva, tem-se Krebs (2013) e Sobral (2011). Sobre o humor, o trabalho utiliza Bauer (2018) e Bergson (1980). Por fim, os resultados apontam que, no que concerne características discrepantes e análogas entre as duas obras analisadas, pode-se inferir a relevância da adaptação para o contexto no qual foi produzida, assim como o mérito à ressonância as questões trazidas pela peça, produto do movimento no qual estava inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação; Tradução Intersemiótica; Série televisiva; Teatro do Absurdo.

1 Introdução

Quando Eleanor Shellstrop (Kriten Bell) percebeu onde estava, no final da primeira temporada da série *The Good Place* (2016), a audiência pôde participar em um dos melhores exemplos de anagnórise (reconhecimento) e peripécia aristotélica apresentados em uma série televisiva recente. O reconhecimento dela é também o reconhecimento do espectador, que não sabia, assim como ela, o predicamento em que a personagem se encontrava. É a partir deste momento que se pode perceber a série como adaptação da peça *Entre Quatro Paredes* (*Huis Clos*, no título original) (1944), de Jean Paul-Sartre, pois até então as ligações que poderiam se fazer entre as suas obras eram mínimas.

¹ E-mail: joyce.luna.8@gmail.com

O que pensamos quando abordamos adaptação? Segundo Linda Hutcheon (2013) é comum pensar que adaptar é um ato de sujar uma obra original, ou torná-la em uma repetição inferior. Ainda que seja vista de maneira negativa muitas vezes, apesar disso, adaptações são populares, pois, segundo Hutcheon (2013), há prazer em repetições com variações. O par mais comum no que se trata de adaptação é literatura-cinema, mas há múltiplas possibilidades a serem exploradas, "(...) pois geralmente o que é transposto é a história – o enredo, a anedota. No entanto, alargando-se o olhar, nota-se que também personagens, temas, espaços, tempos e perspectivas podem ser transpostos em uma adaptação" (DIEGO, 2009). Dito isto, posso afirmar que esta pesquisa irá tratar da adaptação de uma peça para uma série, mas, além disso, a adaptação de um movimento filosófico que foi adaptado para um público diferente do que o existencialismo de Sartre se propunha.

A série *The Good Place* é um exemplo eficiente e significativo do que significa adaptar um movimento essencialmente europeu, não apenas para um público diferente daquele que possivelmente consumiria filosofia, mas também com uma conjuntura do século 21. Entre quatro paredes é uma peça que retrata três pessoas num ambiente pós vida, onde não é o inferno que tem chamas e torturadores com objetos pontiagudos, mas sim uma sala onde os três personagens Garcin, Inez e Estelle irão se torturar pela eternidade, dada as diferenças irreconciliáveis dos três. É daí que surge a frase dita por Garcin "O inferno são os outros". A série traz como alicerce a peça, mas a expande ao longo de 4 temporadas. A peça nada mais é do que a base, pois é saindo desta base que podemos ver a falta de fidelidade a obra fonte como trazido por Hutcheon (2013), não de forma negativa, mas como um objeto que sofreu grandes modificações para poder se apropriar de uma história enquanto cria sua própria narrativa, se tornando uma obra original. Por se tratar de uma série de comédia, pode-se imaginar que poderia entender esta ponte que leva uma peça "séria" para uma mídia que nos faz rir seria rebaixar a obra original, mas, como discutiremos, não é o caso.

O objetivo geral do trabalho é identificar a construção da série *The Good Place*, enquanto adaptação da peça Entre Quatro Paredes de Jean-Paul Sartre, considerando as diferenças nos aspectos culturais, sociais, de gênero e tempo. Os objetivos específicos deste trabalho são: caracterizar um dos elementos base que compõem cada obra: personagens, indicando suas semelhanças, diferenças e possíveis modificações; investigar quais as implicações entre mudança e manutenções entre as duas obras no processo de adaptação.

2 Referencial Teórico

2.1 Adaptação e Intersemiótica

Adaptar indica transformação, então preciso definir qual o meio A e qual o meio B e suas diferenças. Para entender as distinções entre o meio teatral e o meio fílmico, é importante ressaltar o local do público e como ele pode informar as escolhas. Começando com o que ocorre após cada obra, pode-se atestar que depois de uma peça, as pessoas tendem a falar sobre o significado do que elas assistiram, enquanto depois de um filme o público tende a falar do que aconteceu de fato, não sobre o que os acontecimentos poderiam representar (ZATLIN, 2010). Mudanças entre filme e teatro nunca são inusitadas, mas sim esperadas:

Assim como a tradução de uma língua para outra requer mudanças sintáticas para ajustar o fluxo para a língua alvo, tradução de drama para filme envolve mudanças obrigatórias. Um diretor teatral pode usar iluminação para guiar o olhar do espectador; um diretor de cinema tem a disponibilidade de diversas câmeras e técnicas de edição (...). (p.437, ZATLIN, 2010) (tradução minha²)

Tendo em mãos a obra original, agora deve-se conhecer para quem será direcionada a adaptação para poder realizar as modificações e criações necessárias. Sendo produzida nos Estados Unidos pela *Netflix*, *The Good Place* não é nenhuma exceção no que diz respeito a influências nacionais:

Via de regra, os americanos não gostam quando a maioria dos personagens principais perdem ou morrem no final. Nós gostamos de finais felizes. Talvez seja parte do nosso idealismo ou otimismo como país, mas a maior parte dos filmes americanos mostram o vilão ser castigado e o herói e a heroína vivendo felizes para sempre. Parte de tornar [um filme] comercial significa conhecer seu mercado. Se você está visando o mercado americano, você precisa ter cuidado com os seus finais. (tradução minha)³ (SEGER, Linda, 2011, p.16)

² Just as translation from one natural language to another requires syntactical transpositions to adjust to the natural flow of the target language, translation from drama to film will involve obligatory changes. A stage director may use lighting to guide the spectator's gaze; a film director has available a range of camera and editing techniques (no original)

³ As a rule, Americans don't like their major characters to lose or to die at the end. We like happy endings. Perhaps it's part of our idealism or optimism as a country, but most American films show the villain getting his comeuppance and the hero and heroine living happily together. Part of making it commercial means knowing your market. If you are aiming for the American marketplace, you need to be careful about your endings. (no original)

Para poder entender as transformações de significados, Plaza (2003) explica que a qualidade do que é “novo” depende diretamente do que veio antes. É necessário a apropriação da história para transformá-la em um novo passado enquanto este modifica o presente.

Um exemplo a ser mencionado é o caso das estátuas do renascimento, que foi um movimento fortemente influenciado pela Grécia e Roma antiga, seguindo o exemplo de proporções, técnicas e estética (SZALAY, 2016). No imaginário coletivo a imagem de uma estátua provavelmente é monocromática e pálida, mais comumente mármore. Foi apenas em anos recentes a descoberta de pigmento na superfície de muitas estátuas recuperadas da Grécia antiga. Segundo Hart (2018), os renascentistas acreditavam que se os Gregos não pintavam as estátuas, seria para mostrar que elas não precisam de cor para ser o ideal. O que se transformou na ideia de que o branco seria o ideal, de tal modo que o historiador da arte Johann Winckelmann afirmou que um corpo bonito mais bonito será quanto mais branco for (HART, 2018). Pode-se perceber como um significado passado foi baseado em outro significado mais antigo passado criando um significado impreciso, ainda que verdadeiro. E a descoberta de pigmentos nas estátuas traz dois novos significados para os dois passados, comprovando o que diz Plaza:

(...) os artistas não operam de maneira arbitrária, em circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas nas circunstâncias com que se encontram na sua época, determinadas pelos fatos e as tradições. Recuperar a história é estabelecer uma relação operativa entre passado-presente e futuro, já que implica duas operações simultâneas e não-antagônicas (PLAZA, 2003, p.5-6)

Ainda assim, o que é “novo” não é livre de conflito, segundo Plaza (ibid). Este “novo” está sujeito a ser sempre condicionado, seja pela época no qual está inserido, ou pela moda, moral etc. Não há criação sempre completamente original, pois a síntese “passado-presente-futuro, ou original-tradução-recepção” está sempre atravessada pela produção que predomina os meios sociais e artísticos (PLAZA, 2003).

2.2 Teatro e Filosofia

Ao seguir uma narrativa aristotélica⁴, podemos encontrar começo, meio e fim bem definidos, além de meios e ferramentas que auxiliam na história contada. Um deles a ser definido,

⁴ Considerando Aristóteles e seus escritos em A Poética (1993) o alicerce para narrativas milenares até as narrativas atuais. A partir deste documento podemos observar histórias que seguem seus moldes clássicos de exposição a

que foi mencionado na introdução, é o reconhecimento, que indica a transição entre estado de não saber para o saber (isso inclui pessoas, lugares, fatos etc.) (ARISTÓTELES, 1993). Outra ação utilizada na tragédia é a peripécia, onde há mudança de fortuna, mutação do sucesso

De acordo com Souza (2014), a tragédia trata de mostrar “o espetáculo de um grande infortúnio” (ibid). Seguindo Schopenhauer (2001), Souza (2014) aponta três formas de apresentar o trágico, sendo a última a que se enquadra no presente trabalho. Seria esta, a catástrofe motivada simplesmente pelas relações das personagens, pois não precisaria de um feito extraordinário ou por personagens de ações excepcionais, apresentando a vida de forma mais realista: “Não é a anormalidade da vida que nos aterroriza, mas a banalidade das situações que desencadeiam a infelicidade; como se nos dissesse: poderia acontecer com você” (SOUZA, 2014, p.121).

Entrando de maneira mais específica na obra de Sartre, é importante notar que, como foi dito anteriormente sobre o teatro, este meio utiliza arquétipos para formar uma narrativa que trará uma mensagem. Segundo Souza (2014), é sabido que Sartre utiliza suas obras literárias para comprovar suas teses filosóficas, fazendo do teatro uma ferramenta no seu trabalho mais amplo. Mas isso não invalida nem a qualidade nem a mensagem da peça.

Sobre a visão que Sartre apresenta, Souza (2014) faz um paralelo citando Schopenhauer: “este mundo de criaturas sempre miseráveis, condenadas, para viver um instante, a se devorarem umas às outras, a passar sua existência na angústia e na necessidade, a suportar constantemente atozes torturas até o momento em que caem finalmente nos braços da morte (...)” (SCHOPENHAUER, 2001, p.1-2). Segundo Souza, o desprazer da vida mostra que não há tortura *post mortem*, o inferno já seria aqui. Levando isso em consideração, o inferno como representados em *The Good Place* e em *Entre Quatro Paredes*, nada mais é do que representação dos desconfortos e sofrimentos em vida. O pós-vida deixa de ser o descanso eterno e passa a ser o conjunto de tudo o que faz a existência humana ruim, que é agravado com a retirada de todos os elementos de alívio da dor, que fazem a existência minimamente suportável.

Para o enriquecimento da discussão, vale mencionar o Teatro do Absurdo, e como ele traz uma nova apresentação de performance teatral. O movimento que surgiu na primeira metade do século XX, segundo Esslin (2001), surgiria como tentativa de alertar o sujeito da miséria de sua condição, que é definida pela mecanização e a falta do senso de dignidade. Caberia, então, ao

informações, complicações e resoluções (começo, meio e fim), ou como histórias podem desviar deste caminho. Aristóteles também propõe recursos para conectar ou acrescentar profundidade no decorrer das narrativas.

artista confrontar o indivíduo. Sartre não faz parte diretamente deste movimento, mesmo compartilhando as ideias e mensagem a ser transmitida (ESSLIN, 2001). É importante mencionar o Teatro do Absurdo como apoio para esta pesquisa, tanto para apoiar o compartilhamento de ideias nas obras a serem analisadas, como exemplificar estratégias que foram utilizadas em *The Good Place* e em *Entre Quatro Paredes*, que podem ser percebidas na obra de Esslin (2001). De forma ilustrativa podemos comparar os três da seguinte forma: o Teatro do Absurdo dá a faca e o queijo ao sujeito, Sartre corta o queijo e deixa o espectador alcançar, se assim quiser e *The Good Place* coloca o queijo já cortado na mão do sujeito. De forma direta, o que isso significa para as obras? As duas últimas obras chegam a conclusões de com aliviar a condição humana - de forma direta ou indireta - através da linguagem, a língua geraria o discurso transformador, enquanto no Teatro do Absurdo não há mensagem dita de forma direta, pois a linguagem seria falha, e ela própria uma das maiores geradoras de incoerência.

Como foi discutido no tópico anterior, adaptar nos Estados Unidos muitas vezes quer dizer simplificar. Porém, nem tudo deve ou pode ser simplificado em uma adaptação. O questionamento que fica é quando e onde *The Good Place* precisou adaptar os pensamentos existencialistas e quando a série fez o espectador trabalhar mais para chegar a uma conclusão.

3. Metodologia

Esta seção está dividida em duas partes: primeiro, definirei o contexto das obras para melhor situar o leitor, resumindo os enredos e fazendo uma breve análise dos ambientes e dos personagens. Em um segundo subtópico irei desenvolver a metodologia necessária para o desenvolvimento da sua análise. E, por fim, a descrição da coleta de dados.

3.1 Contextualização das obras

A peça de Sartre, *Huis Clos* (1944), foi traduzida no Brasil como “Entre Quatro Paredes”. A descrição da ambientação da peça é simples: uma sala com móveis clássicos, como três sofás no estilo do segundo império, e sem janelas. Há quatro personagens: o criado, que apenas serve a função de direcionar os personagens para dentro da sala, onde acham que irão aguardar o carrasco. Os outros personagens são, em ordem de chegada: Garcin, um publicista covarde, tanto

em vida como no pós vida; Inês, uma lésbica movida pelo ódio e que é sadomasoquista; Estelle, uma burguesa vaidosa. Durante a narrativa surgem conflitos que se aparentam ser sem saída, como o fato de que a única outra mulher, com quem Inês tenta flertar, não é lésbica, ou a covardia de Garcin, que tem sentimentos por Inês, mas não faz nada a respeito. Os três até pensam em ficar em cantos separados da sala, mas logo vêem que não será eficaz em manter a paz por toda eternidade. Por fim, percebem que eles são os próprios carrascos.

A série *The Good Place*, idealizada por Michael Schur e produzida pela NBC nos Estados Unidos, traz uma narrativa que parece ter sido feita no mesmo universo. Eleanor Shellstrop (Kristen Bell) aparece em uma sala de espera, onde logo em seguida é chamada por Michael (Ted Danson) para um escritório. Michael fala para Eleanor que ela está morta e que ela foi parar “no lugar bom”, visto que ela era uma pessoa maravilhosa em vida, uma advogada que ajudava pessoas inocentes a se livrarem da pena de morte, além de outras caridades. O problema é que Eleanor Shellstrop está no lugar errado, pois há uma segunda Eleanor Shellstrop, a verdadeira, que deveria estar no lugar da Eleanor que nos é apresentada. Michael não sabe que o sistema colocou a pessoa errada. Ela reconhece logo que não está onde deveria, e conta para Chidi (William Jackson Harper), que é sua “alma gêmea”, de acordo com o sistema que os colocou na vizinhança. Ela pede sua ajuda para se tornar uma pessoa melhor, pois ele era um professor de ética durante seu tempo em vida, sendo capaz de dar aulas em como se tornar uma pessoa melhor. A próxima personagem da vizinhança Tahani Al-Jamil (Jameela Jamil) era uma socialite advinda de uma família rica do Reino Unido, sendo Jianyu (Manny Jacinto) sua alma gêmea, um monge que nunca quebrou seu voto de silêncio, mesmo depois de morrer. Logo descobrimos que Jianyu na verdade se chama Jason, um DJ do estado da Flórida, que também não deveria estar no Lugar Bom. Ele também começa a assistir às aulas de Chidi. Eventualmente, Eleanor confessa, e Michael tenta ajudar os dois que não pertencem, mas Shawn (Marc Evan Jackson), o chefe de Michael, chega querendo duas pessoas de volta para o Lugar Ruim, não importa quem seja. Depois de muita discussão entre os 4 personagens, Eleanor percebe que eles nunca irão para o Lugar Ruim, pois eles já estão lá. Michael dá uma risada cruel e percebemos que é verdade, ele que criou a vizinhança e todas as outras pessoas, fora os quatro principais, são demônios figurantes. Ao longo de quatro temporadas eles tentam provar que os seres humanos podem mudar, e que, na verdade, o sistema utilizado para definir quem vai para qual Lugar, é falho, visto que eles descobrem que há mais de 500 anos ninguém entra no Lugar Bom real. Isto ocorre dada

a complexidade que se tornou a vida humana, pois atos que parecem inofensivos se tornam pontos negativos, como comprar uma blusa que foi feita com mão de obra escravizada, mesmo sem seu conhecimento.

3.2 Abordagem

Segundo Williams e Chesterman (2002), antes de iniciar uma pesquisa, o pesquisador deve se perguntar se esta soma ao conteúdo geral do conhecimento, e deve saber que sua pesquisa não existe em um vácuo, pois sempre existe relação com alguma produção passada. Tendo isto em mente, adiciono estas considerações ao que foi mencionado na fundamentação teórica, pois devo me perguntar um estudo sobre a adaptação que foi escolhida pode acrescentar na área de tradução. Rosa (2010) menciona Toury (1995) e como ocorre a transformação de conhecimento nesta área, seguindo os procedimentos do Estudo descritivo da Tradução⁵. O primeiro passo é identificar onde ocorreram as traduções na língua alvo, seguida de uma análise comparativa entre o texto fonte e o texto alvo. O terceiro passo seria identificar onde ocorrem as irregularidades que foram produto do processo de tradução, ressaltando as diferentes normas da cultura alvo, e identificando implicações para trabalhos futuros (ROSA, 2010).

Retornando aos questionamentos que devem ser feitos para melhor desenvolver a pesquisa na área de tradução, Williams e Chesterman (2002), é indicado, nos casos de análises comparativas entre texto traduzido e texto fonte, é de maior interesse para o pesquisador buscar os padrões de correspondência entre os textos. Em especial como o comportamento do tradutor e das condições na qual a obra foi traduzida afetam o produto final. Para definir como o gênero a ser trabalhado (teatro) deve ser tratado, Williams e Chesterman, trazem algumas problemáticas que podem surgir ao trabalhar com textos dramáticos. Primeiramente, o que foi traduzido foi para ser lido ou performado? No caso do presente estudo, que trata de uma adaptação, é importante se relacionar com as duas formas, pois ao passo que a série é performada, ela não deixa de se basear no texto escrito. Mas também por ser uma performance nova, *The Good Place* não pôde se deixar levar e nem ignorar a existência do que veio antes. Outro tópico a ser questionado é o de translocação: o local será translocado para o local da língua alvo? No caso das obras abordadas, o espaço não apenas é atualizado, é aumentado, tendo em vista a expansão física

⁵ Descriptive Translation Studies (DTS)

que o meio televisivo permite. São esses questionamentos e comparações que serão levados a análise.

3.3 Coleta de dados

Para poder selecionar o que será analisado, seguirei o que foi discutido anteriormente por Williams e Chesterman (2002). Antes da seleção de cenas, irei coletar informações acerca do que é físico, concreto, como o ambiente e a aparência dos personagens. Em seguida, irei discorrer sobre a personalidade e as características dos personagens da peça, e como seus traços foram transformados para dar vida aos personagens da série, enquanto outras características foram mantidas de forma mais fidedigna.

Situando o leitor nestes aspectos, poderei, então, partir para uma análise mais minuciosa, de cenas da série que mais evidenciam as diferenças e semelhanças entre *The Good Place* e o texto de Sartre (2000). O foco serão os personagens principais, com menção a outros aspectos considerados relevantes para a análise. Entram para a conta cenas da série em que, por exemplo, posso achar duas instâncias diferentes da peça, mas que foram unidas e sofreram a adição de alguma característica própria. Neste sentido, a análise de onde a peça se encontra dentro da série faz mais sentido para o trabalho, facilitando a clarificação e a corroboração de informações.

4 Análise

4.1 Comparação

Seguindo as características expostas no tópico 3.1, irei desenvolver os pares de personagens entre as duas obras. Começando de quem mais se aproxima da personagem da peça, para aqueles que foram criados especificamente para a série. Tahani Al-Jamil e Estelle são as personagens mais equivalentes nas suas descrições. Ambas eram abastadas e se importavam muito com a vida social e as aparências eram essenciais para as personagens. Se as personagens foram para o inferno, elas fizeram algo de mau para merecer estar naquela posição. Estelle, além de ser fútil, tinha um amante, de quem engravidou e acabou por matar o bebê. No sistema do Lugar Ruim da série, se alguém faz algo bom por interesse próprio, não conta pontos. Que foi o principal problema de Tahani, pois ela fazia parte de várias caridades, mas só fazia para poder

parecer melhor ou mais bem sucedida do que a irmã. Em uma instância ela viveu em um mosteiro de forma genuína, mas ao sair ela utilizou a experiência para vender livros. Em seguida, temos Chidi e Eleanor, que retêm algumas características de Garcin e Inês, respectivamente, mas não há uma equivalência acentuada como em Tahani. Eleanor, assim como Inês, é mais agressiva e é aquela que de uma forma ou outra move as ações do grupo. Ela trabalhava em um telemarketing que vendia remédios placebos para idosos, tratava mal quase todo mundo com quem ela interagia. É a personagem que sofre mais transformações ao longo da série, tornando-se uma pessoa boa. No que diz respeito à sexualidade, ela faz par romântico com Chidi. Os sentimentos que Inês têm por Estelle não são representados da mesma forma, pois Eleanor apenas faz comentário como ela se sente atraída por Tahani por ela ser bonita, mas sempre podendo ser entendido como piada para o espectador, fazendo que um relacionamento lésbico não seja considerado parte da história. Chidi era um professor de filosofia focado em ética. O maior problema dele é que ele pensa de forma exacerbada nas implicações das suas ações, e ele quase sempre se vê em situações de escolha que ele não consegue fazer. Sejam estas escolhas simples, como escolher um bolinho, ou mais complexas como o que tirar da sua tese, fazendo um trabalho de mais de 3000 páginas sem conclusão. Ele morreu, pois, estava paralisado pensando em qual bar ele deveria ir, quando foi acertado por ar-condicionado. A decisão dos produtores de fazer de Chidi um professor de filosofia foi uma designação feliz tanto para o personagem como para a história. Temos uma justificativa para sua covardia e como essa característica afeta aqueles ao seu redor, assim como temos um “especialista em ser uma boa pessoa”, que pôde ensinar ética aos companheiros. Em seguida temos os 3 personagens que foram criados para a série: Jason, Michael e Janet. Jason é o quarto e último humano sendo torturado. Ele é o alívio cômico de personagens que já são cômicos, pois quase toda fala dele é feita para o espectador rir dele, não necessariamente com ele. Jason é ignorante no sentido mais literal da palavra, muitas vezes não entendendo explicações e não assimilando o predicamento no qual está inserido. Ele pode ser descrito como hedonista, pois ele só gosta de jogar *vídeo game*, comer besteiras e fazer festa. Ele era um DJ que morreu sufocado dentro de um cofre em uma tentativa falha de assaltar um restaurante. Michael e Janet poderiam ser interpretados como uma adaptação distante do mordomo de Huis Clos, por fazer parte do sistema de tortura, não sendo parte dos torturados.

5 Considerações Finais

No que se refere à Intersemiótica e o contexto estadunidense, podemos verificar que as convicções atuais do país informaram a escolha dos personagens e modificaram sua história. Um detalhe a ser mencionado foi a seleção do elenco, pois temos uma personagem branca e um personagem asiático dos Estados Unidos, uma personagem de família indiana do Reino Unido e um personagem negro do Senegal. Na conjuntura recente, a audiência busca, com razão, diversidade. Não faria sentido ter personagens de um só lugar ou etnia no inferno da série. Porém, é importante para os espectadores ocidentais que seus personagens não tenham defeitos irredimíveis (SEGER, 2011). Por isso foi importante modificar o que levou aqueles personagens ao Lugar Ruim. Estelle matou o bebê que teve com seu amante, enquanto Tahani tentava ser melhor que a irmã. Se os “pecados” de Tahani fossem tão ruins quanto os de Estelle, dificilmente a série manteria a leveza de uma série de humor, assim como os espectadores poderiam ter dificuldade em aceitar as tentativas dela e dos outros personagens de entrar no Lugar Bom.

Com Chidi, a adaptação consegue trazer os personagens e os pensamentos filosóficos sobre ética para uma audiência diferente, mas sem alienar o espectador leigo. *The Good Place* também não ignora por completo as questões mais complexas da obra, pois as menciona, proporcionando “a faca e o queijo” para os espectadores que têm interesse em se aprofundar no assunto. Temos várias cenas na qual Chidi explica didaticamente quem disse o que sobre como ser uma boa pessoa, mencionando nomes e os relacionando a ideias. Pelos motivos expostos, podemos considerar a série uma obra exitosa no que diz respeito a adaptação intersemiótica.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES; [tradução Eudoro de Souza]. *Poética*. Ars Poética. São Paulo, 1993
- DIEGO, Marcelo. *Adaptação como adaptação*. Palimpsesto, 2009.
- ESSLIN, Martin. *The Theatre of the Absurd*. Vintage Books, 2001.
- HART, Kim. Why Do People Still Think That Classical Sculptures Were Meant to Be White?. *Artsy*, 2018.
- HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. Routledge, 2013.
- MASS, W. P. M. D. *O cânone mínimo: O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora Unesp. 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 247p.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PEIRCE, Charles. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ROSA, Alexandra Assis. *Descriptive translation studies (DTS)*. Handbook of translation studies, v.1, p. 94-104, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Trad.:M.F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. *Huis Clos suivi de Les Mouches*. Éditions Gallimard. França, 2000.

SEGER, Linda. *The art of adaptation: Turning fact and fiction into film*. Holt Paperbacks, 2011.

SOBRAL, Filomena Antunes. *As letras no pequeno ecrã: adaptação literária para televisão*. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2008.

SOUZA, Gustavo. *O inferno da existência: o trágico de Schopenhauer em Entre Quatro Paredes*, de Jean Paul-Sartre. Travessias interativas, 2014.

SZALAY, Jessie. *The Renaissance: The 'Rebirth' of Science & Culture*. Live Science. 2016. Disponível em: <<https://www.livescience.com/55230-renaissance.html>>. Acesso em 13 de junho de 2021

THE GOOD PLACE. Michael Schur. Estados Unidos: NBC, 2016-2020. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/80113701>>. Acesso em 6 de junho de 2021

ZATLIN, Phyllis. *From stage to screen: The adaptations of Ventura Pons*. *Contemporary Theatre Review* 17.3 (2007): 434-445.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. *The map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester, UK & Kinderhook: St. Jerome Publishing, 2010.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



**V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

Universidade Federal de Campina Grande

02, 05, 06, 14 e 15 de julho de 2021



**GRUPO DE DISCUSSÃO 35 -
COMUNICAÇÕES LIVRES**



V JORNADA

Nacional de Línguas e Linguagens

&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

Ensino de Libras em tempos de pandemia: possibilidades metodológicas e a aprendizagem de discentes ouvintes

Sonale Sintia Araújo de Santana Agra¹

Conceição de Maria Costa Saúde²

Michelle Mélo Gurjão Roldão³

RESUMO

O presente estudo propõe discussões de abordagens no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante o período pandêmico utilizando a gamificação e recursos tecnológicos online disponíveis gratuitamente. A proposta consiste em investigar o quadro atual de ensino de Libras em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) quanto às metodologias utilizadas e a aprendizagem dos estudantes ouvintes da língua no decorrer da pandemia, por meio da percepção dos discentes. Desta forma, utilizamos o questionário *google forms* para realizar a pesquisa, a fim de averiguar as práticas exitosas e as dificuldades nos aspectos educativos necessários à aquisição de habilidades linguísticas e comunicativas dos discentes no período remoto. Para além da investigação, propomos alternativas metodológicas para o ensino-aprendizagem remoto de Libras, a partir das plataformas Quizizz e Wordwall. Apontamos propostas de gamificação aplicáveis ao ensino de Libras mediante jogos didáticos *online*, direcionados à aquisição da língua pelo público-alvo. Fundamentado em Barbora e Lacerda; (2019), Gesser (2012), Rodrigues; Valente (2011), entre outros teóricos, refletimos acerca da relevância que este tipo de prática docente implica na aprendizagem efetiva dos estudantes, ampliando as possibilidades metodológicas ao ensino de Libras, para que professores atuantes e em formação possam utilizar a tecnologia e a gamificação em suas aulas de Libras como L2, impulsionando a aprendizagem de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Ensino de Libras; Práticas Pedagógicas; Gamificação.

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade gestual-visual onde é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais e corporais. Esta língua é utilizada pela comunidade surda e é adquirida como língua materna pelas crianças surdas e o simples contato com a comunidade de surdos adultos propicia a sua aquisição naturalmente (BRITO, 1993).

1 Graduada em Letras- Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba e graduanda em Letras-Libras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: nalesintia@gmail.com

2 Doutoranda em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), professora assistente II da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. E-mail: conceicao.saude@ufcg.edu.org

3 Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora assistente II da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. E-mail: michelle.melo@professor.ufcg.edu.br

De acordo com Quadros (2019), a Libras surge pelos mesmos ideais, ou seja, necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. Dessa forma, esta língua se constituiu da necessidade dos surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral.

Desta forma, a Libras é a língua natural dos surdos e é a sua principal forma de comunicação. Entretanto, são poucas as pessoas ouvintes que conseguem fazer à leitura dos sinais e na maioria das vezes a comunicação do surdo fica restrita apenas aos familiares e alguns intérpretes de línguas de sinais. Nesse sentido, a lei 10.436/02 e o decreto nº 5.626/05, que respectivamente reconhecem a Libras como meio de comunicação da comunidade surda e regulariza a lei, proporcionam gradativamente a disseminação desta língua entre surdos e ouvintes e buscam difundir a aprendizagem e conhecimento da mesma para os ouvintes. Diante desta perspectiva, surgiu como explicitado no decreto nº 5.626/05, que se dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, e opcional para outros cursos de nível superior. Nesse contexto, esta regulamentação se apresenta como alavanca na constituição de cursos e materiais didáticos no ensino desta língua para ouvintes.

Entretanto, este ensino apresenta alguns desafios sinalizados por Gesser (2012), como o desconhecimento de muitos alunos ouvintes em relação a Libras e sua estrutura, e crenças a respeito desta língua.

Nesse sentido, a partir das discussões realizadas no âmbito da obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de educação, podemos inferir que existem metodologias específicas para que esse ensino-aprendizagem seja exitoso. Porém, além dos desafios do ensino desta língua para universitários ouvintes, surgiram outras adversidades como o período atual de pandemia ocasionado pelo novo coronavírus (COVID- 19), como adaptações que surgiram no ensino de Libras do ensino presencial para o remoto.

Desta forma, este artigo tem como objetivo geral identificar as práticas exitosas e as dificuldades nos aspectos educativos necessários à aquisição de habilidades linguísticas e comunicativas diante das percepções dos discentes ouvintes no período remoto em relação ao ensino-aprendizagem de Libras. Os objetivos específicos são: verificar a percepção dos discentes ouvintes referente à experiência com o ensino remoto em aulas da disciplina de Libras; identificar

o uso dos jogos online e suas contribuições no ensino de Libras em aulas remotas diante das percepções dos alunos ouvintes e apresentar uma proposta didática para o ensino de Libras como L2 através da Gamificação.

Inicialmente neste artigo, realizamos uma contextualização sobre o tema da pesquisa, relacionado à disciplina de Libras nos cursos superiores, o ensino remoto desta língua como L2 e a explanação referente à metodologia utilizada. Em seguida, foram elencadas as discussões e resultados da pesquisa pontuando a percepção referente à experiência com o ensino a distância em aulas da disciplina de Libras, o uso da Gamificação durante as aulas de Libras e o conhecimento dessas ferramentas tecnológicas e a proposta didática para o ensino de Libras como L2 através da Gamificação. Por fim, trazemos nossas considerações finais que são seguidas pelas referências bibliográficas do estudo.

2 Fundamentação Teórica

2.1 A disciplina de Libras nos cursos superiores brasileiros

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 foi considerada um divisor de águas tanto nas comunidades surdas, quanto na educação do surdo enquanto sujeito integrante da sociedade brasileira. Assim, através desta lei, a Libras passa a ser reconhecida como língua natural e meio legal de expressão para a comunidade surda. O artigo 4º, desta lei, esclarece acerca da inserção da Libras como disciplina nos cursos de fonoaudiologia e educação especial.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p.1).

Em 22 de Dezembro de 2005, o decreto de número 5.626 passou a regulamentar a Lei 10.436/2002, estabelecendo a disciplina de Libras como obrigatória para os cursos de formação de professores em nível médio e superior, e para o curso de fonoaudiologia para instituições de ensino públicas e privadas (Art 3º). Já para os demais cursos, a disciplina é optativa (§ 2º). Ainda que a disciplina de Libras tenha sido instaurada nos cursos de Licenciatura, não foi disposta uma diretriz para guiar o componente curricular. A formação dos profissionais que lecionam a disciplina, deve, segundo o Art 4º do mencionado decreto: “Ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras

ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua”. Antes do primeiro curso de Letras Libras⁴ (2006), foram aceitos profissional com proficiência na língua (certificação pelo ProLibras). Segundo Babosa e Lacerda (2019, p. 46),

O ensino de Libras nos cursos de licenciatura garante não só o espaço do ensino e difusão da língua e da cultura da comunidade surda, mas também legitima o lugar do docente de Libras no contexto acadêmico. Este lugar suscita outros movimentos, como a pesquisa e extensão sobre a Libras, e a discussão sobre a inserção e ensino da Libras nos currículos dos cursos.

Isto posto, podemos inferir que a inserção da Libras nos cursos de licenciatura é positiva e abrange as possibilidades do estudo da língua, não apenas para indivíduos surdos, mas para toda comunidade acadêmica, sendo um estímulo para aprofundar os conhecimentos nas pesquisas da língua meta, uma vez que, as próprias universidades oferecem cursos de extensão para o ensino-aprendizagem da língua, além da própria disciplina nas graduações de licenciatura. Sendo assim, também é necessário considerar o público para o qual será ministrada a disciplina, que é majoritariamente ouvinte, com faixas etárias e níveis linguísticos distintos. Segundo Barbosa e Lacerda (2019, p. 48),

Trabalhar com um público variado de estudantes requer que o professor conheça o perfil de cada um para direcionar o ensino de forma adequada, de modo a considerar a heterogeneidade do grupo e até valorizar esta característica a partir de experiências que possibilitem a troca e interação entre os estudantes.

Para isso, é interessante fazer um tipo de sondagem com a turma em questão, conhecer os discentes, o tipo de aprendizagem, para a partir dos resultados, traçar as estratégias, objetivos e metodologias a ser adotadas, viabilizando uma aprendizagem eficaz e satisfatória quanto às habilidades comunicacionais em Libras.

Nesse sentido, Gesser (2012, p. 48-49), elenca alguns questionamentos norteadores para que o docente possa conhecer a turma de forma geral, podemos vê-los no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Análise das necessidades dos alunos (perspectiva dos alunos)

1. Qual sua relação com o surdo?
2. Qual a sua área de estudo?
3. Qual seu interesse em aprender Libras?
4. Para que você julga importante aprender Libras?
5. O que o motiva a fazer cursos de Libras?
6. Como você se relaciona com uma língua espaço-visual?

⁴ O primeiro curso de Letras Libras foi ofertado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina na modalidade à distância (QUADROS e STUMPF, 2009).

7. Quais as estratégias que você utiliza em seu processo de aprendizagem?
8. Que tipos de atividades você gosta de realizar nas aulas?
9. Que tipo de conteúdos/ temas você gostaria de trabalhar nas aulas de Libras?
10. Quais elementos linguísticos você gostaria de aperfeiçoar em Libras?
11. Quais habilidades e experiências você gostaria de aperfeiçoar em Libras?
12. Em que contextos você utilizará a Libras, além da sala de aula?

Fonte: Gesser (2012, p.48-49).

O quadro exposto anteriormente nos dá elementos para nortear os questionamentos a serem direcionados aos discentes, para conhecer o perfil dos estudantes, podendo ser adaptada à realidade de cada turma. Depois de traçar o perfil do público-alvo, o docente fará escolhas de abordagens e metodologias. Assim, Gesser (2012, p. 51-52) elucida que os estilos de aprendizagem podem ser adaptados para estratégias de ensino, conforme evidencia o quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Estilos de aprendizagem de uma língua adaptados para a Libras

Estilo	Foco	Estratégias
Visual	Ler e observar	Pode-se utilizar fotos, filmes, diagramas, demonstrações, apostilas, exposições...
Auditivo	Ouvir e falar	Troca de informações através da escuta, [socialização dos temas, interação com os colegas].
Cinestésico	Tocar e fazer	Estimula o toque, sentir, mexer, explorar, aprende com experiências manuais.

Fonte: Gesser (2012, p. 51-52).

Quanto às abordagens, o professor poderá optar pelas abordagens gramatical e comunicacional, respectivamente mencionadas por Barbosa e Lacerda (2019, p.28):

A abordagem gramatical direciona esforços no ensino das regras gramaticais, a partir do uso de livros didáticos e atividades de memorização. O propósito é a assimilação da estrutura da língua, sem a participação do estudante neste processo. Em movimento oposto, a abordagem comunicativa compreende que o processo de ensino e aprendizagem no ensino de línguas deve criar contextos de interação e trocas, vivências com a língua-alvo que sejam significativas para os estudantes e que sejam o ponto de partida para o desenvolvimento da competência linguística. Na abordagem comunicativa, ao contrário da gramatical, a gramática deixa de ser o foco central, dando espaço para as interações comunicativas.

Dessa forma, conhecendo o perfil dos estudantes, estilo de aprendizagem e possíveis estratégias de estímulo à aquisição da língua, o docente agora optará por quais irá utilizar, de acordo com as peculiaridades de sua turma. Diante do que foi exposto, podemos perceber que ainda que uma estratégia metodológica funcione muito bem para uma turma, pode não funcionar com outra, pois as estratégias devem ser traçadas a partir das necessidades e perfil do **público alvo**.

Tendo em vista o panorama atual da sociedade em que vivemos, o ensino remoto foi adotado pelas instituições educacionais superiores, de forma excepcional, de forma a não prejudicar o andamento dos cursos. As estratégias de ensino-aprendizagem também se modificam entre as modalidades presencial e à distância, neste sentido, aprofundaremos a temática sobre o ensino de Libras no período remoto durante a pandemia no próximo tópico, explanando algumas alternativas que possam ser adotadas pelos docentes em suas aulas de Libras como L2.

2.2 Ensino remoto de Libras como L2

A sociedade encontra-se em constante evolução e adaptação às situações pelas quais perpassa ao longo dos séculos. A tecnologia é parte primordial desse avanço principalmente no concernente ao ensino-aprendizagem. Segundo Silva *et al* (2016, p. 230),

A melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com as características da sociedade atual, que enfatiza a autonomia do aluno para a busca de novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas.

Nesta perspectiva, a tecnologia faz parte do cotidiano e pode auxiliar o docente a explorar estas características socio-interacionais e desenvolver a autonomia dos discentes de forma a impulsioná-los a ser agentes de sua própria aprendizagem, exercendo sua cidadania e adquirindo competências e habilidades comunicativas na língua meta, neste caso, a Libras.

Em meio à pandemia ocasionada pela COVID-19, tornou-se fundamental que o professor conheça as potencialidades pedagógicas que as tecnologias em sua variedade de recursos podem oferecer, uma vez que o ensino presencial foi temporariamente substituído pelo remoto, a fim de evitar contágios e evitar prejuízos na aprendizagem. Diferentemente do EaD, o ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Também ocorrem aulas assíncronas com atividades para serem realizadas pelos estudantes em outros horários sem o contato com outros alunos ou o professor.

Portanto houve a necessidade do docente se reinventar e adaptar suas metodologias presenciais a um formato digital e de possível aplicabilidade na modalidade remota, utilizando-as a favor do ensino-aprendizagem de Libras. Silva *et al* (2016, p. 231) esclarece que “não basta que o professor tenha apenas acesso às propostas e às concepções educacionais inovadoras condizentes com a sociedade do conhecimento e da tecnologia. É preciso oportunizar este profissional a ressignificar e a reconstruir sua prática pedagógica”.

A substituição das metodologias presenciais pela remota apresenta desafios não apenas na adaptação como também na sua aplicabilidade, pois os docentes se deparam com problemas de *internet*, falta de equipamentos, falta de conhecimento quanto ao manuseio de recursos digitais, e como afirma Silva *et al* (2016, p 241) “é necessário ter conhecimento de como aplicá-las e assim tornar-se um mediador desses recursos dinâmicos, que é preciso ir além e incorporar a nova realidade frente aos velhos padrões”. Além das dificuldades do docente, os estudantes também apresentaram dificuldades em uma forma geral. Segundo a pesquisa de Vercelli, as dificuldades mais comuns foram:

Entender como acessar as plataformas virtuais[...] adaptar-se ao novo estilo de aula e resolver as falhas do equipamento ou internet intermitente; conseguir computador e celular com memória suficiente para não travar e adequar os horários para conciliar as aulas com o aumento da demanda de trabalho virtual; administrar a perda de conexão e auxiliar as pessoas que tinham mais dificuldades com a tecnologia, pois isso tomava muito tempo, bem como a distância física das pessoas e o distanciamento no relacionamento interpessoal; dividir a atenção com outros assuntos no ambiente doméstico, por exemplo, as solicitações do filho e ligações da empresa que muitas vezes aconteciam no horário das aulas, sempre com a justificativa de ser urgente (VERCELLI, 2020, p. 56).

Com o passar do tempo essas dificuldades foram sendo superadas e os professores puderam utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e comunicação (TDICs) como ferramentas capazes de construir conhecimentos, concretizando a mudança no paradigma educacional e favorecendo a aprendizagem dos alunos.

As universidades optaram por plataformas *online* para realização de aulas síncronas e assíncronas e os professores fizeram escolhas de acordo com a familiaridade ou comodidade da plataforma. Tratando-se da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), instituição em que foi feita a pesquisa, pode-se perceber que alguns professores de Libras utilizaram o *google meet* e outros o *zoom*, para ministrar suas aulas síncronas, com a possibilidade de visualizar melhor os

estudantes, aspecto considerado fundamental na aprendizagem de Libras como L2, pois a língua explora sempre expressões faciais e corporais, uma vez que visualizar os estudantes é primordial para possíveis interações na língua meta, correções, socializações entre professor-aluno/ aluno-aluno. No que diz respeito as aulas assíncronas, optou-se pelo *Moodle* ou *Google Classroom*, sendo possível solicitar atividades em vídeo, adicionar jogos como tarefa, etc.

3 Metodologia

A metodologia utilizada na pesquisa em questão caracterizou-se como sendo qualitativa. Esse tipo de método é considerado importante, pois, por meio dele pode ser realizada a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo (PEREIRA *et al.*, 2018).

Para tal investigação, utilizamos um questionário por meio do *google forms*, aplicados em junho de 2021, a fim de averiguar as práticas exitosas e os desafios presentes em tempos de aulas remotas no que se refere a aquisição de habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos ouvintes durante o processo de aprendizagem da Libras. Participaram da pesquisa 15 alunos ouvintes que estudaram a disciplina de Libras, nos períodos de 2020.0 e 2020.1, dos cursos de licenciaturas da UFCG, situado no estado da Paraíba.

O formulário, que continha 10 questões, foi subdividido em duas partes principais. A primeira parte buscava compreender o processo de aprendizagem da Libras por meio dos alunos diante de suas percepções; e a segunda parte teve como intuito avaliar o ensino, verificando se o uso de jogos online contribuía com a aprendizagem e quais foram as limitações tecnológicas encontradas durante as aulas. Houve ainda uma pergunta discursiva ao final, em que o aluno poderia tecer críticas ou sugestões para a melhoria do ensino remoto. As perguntas desta pesquisa estão descritas no quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Questionário aplicado aos discentes ouvintes dos cursos de licenciatura de da UFCG.

- 1) Você já havia tido contato com a Libras antes de cursar a disciplina? ()sim () não
- 2) Você considera que as metodologias utilizadas remotamente foram eficazes para a sua aprendizagem? ()sim () não
- 3) As aulas remotas eram didáticas e prazerosas? ()sim () não
- 4) Como você avalia sua aprendizagem de Libras no período pandêmico? () ruim () bom () ótimo () excelente
- 5) De acordo com sua aprendizagem na disciplina, acredita ter as habilidades para a comunicação básica em Libras? ()sim () não
- 6) Na sua percepção, as aulas de Libras na pandemia foram:
() Satisfatórias (Dinâmicas e eficientes para a aprendizagem)
() Insatisfatórias (Tradicionais, insuficientes para efetivar a comunicação)
() Regulares, podem melhorar
- 7) Para o caso de Insatisfatórias e regulares, que sugestão daria para melhorar a metodologia utilizada? Para Satisfatórias, cite exemplos.
- 8) Foram utilizados jogos online nas aulas de Libras durante a pandemia? ()sim () não
- 9) Você considera o uso de jogos nas aulas de Libras um fator motivador para a aprendizagem? ()sim () não
- 10) Você conhece as plataformas Quizizz e Wordwall? ()sim () não

Fonte: Arquivos das pesquisadoras, 2021.

As ações que permitiram viabilizar a execução dos objetivos pretendidos foram desenvolvidas em três etapas: 1. Realização do questionário com os sujeitos da pesquisa; 2. Análise e construção dos resultados detectados na pesquisa; 3. Discussão dos dados encontrados. Após estas etapas apresentamos uma proposta didática como alternativa metodológica para o ensino-aprendizagem da Libras de forma remota, conduzidas por meio das plataformas *Quizizz* e *Wordwall*.

O processo da Análise de conteúdo ocorreu com base nos estudos de Bardin (1977). Partindo da pré-análise, que Bardin (1977, p. 95) define como a fase de organização em que se procura tornar operacionais e sistematizar as ideias preliminares com vistas à elaboração de um plano de análise, constituímos o corpus da pesquisa a ser submetido ao procedimento analítico. Na constituição deste corpus, levamos em conta os pressupostos e objetivos da investigação.

4 Resultados e discussão

Nesta pesquisa desenvolvemos a análise de dados obtidos na investigação junto aos alunos ouvintes de licenciaturas da UFCG no que se refere à sua aprendizagem na disciplina de Libras nos períodos remotos e também com relação ao uso ou não de jogos *online* como recurso metodológico no ensino de Libras. Para uma melhor compreensão e investigação dividimos as seções em duas partes: (i) percepção referente à experiência com o ensino remoto em aulas da disciplina de Libras e (ii) uso da Gamificação em aulas de Libras de forma remota e o conhecimento dessas ferramentas tecnológicas.

4.1 Percepção referente à experiência com o ensino remoto em aulas da disciplina de Libras

A primeira pergunta do questionário se referiu a um contato anterior dos alunos com a Libras e o resultado constatado que 80% dos alunos informaram ter esse contato com a língua anteriormente a participação na disciplina. Diante do exposto, Gesser (2009; 2012) afirma que as salas de aulas da disciplina de Libras podem apresentar características de turma heterogêneas, variando a idade, gênero, proficiência e/ou conhecimento na língua. Portanto, corroborando Gesser, acreditamos que os alunos de Libras em turmas de nível básico podem apresentar diversos perfis e ter o contato prévio com surdos ou não, também possuir níveis de fluência variados ou até mesmo não conhecer esta língua.

De forma geral, verificamos sobre o quanto é necessário debater sobre as aulas do período remoto e ser flexível quando às adaptações a fazer de acordo com o **público alvo**, pois como mencionado no tópico 2.1, as turmas não são homogêneas quanto ao estilo de aprendizagem, portanto as metodologias devem ser diversificadas e contemplar a maior parte, se não todos os estilos para lograr eficiência na aprendizagem dos discentes. Assim, verificamos que 6,7% dos alunos não consideraram as aulas prazerosas, comparando com 13,3% que consideraram sua aprendizagem regular.

Com relação à utilização de jogos, apenas 20% dos pesquisados, afirmam que seus professores utilizaram jogos *online* nas aulas de Libras remotas, porém 100% consideram os jogos fatores motivadores no ensino-aprendizagem. Este dado evidencia que os recursos didáticos gamificados são ferramentas importantes para o ensino de Libras como L2 e devem ser organizados e pensados em coerência com uma abordagem comunicativa no ensino de Libras.

Para a maioria dos pesquisados, isto é 86,7% dos alunos, as metodologias de ensino aplicadas ao ensino remoto foram eficazes e conseguiram se adaptar bem a modalidade deste tipo de ensino. Embora a maioria dos pesquisados tenham considerado as metodologias eficazes, contemplaremos os 100% a partir de uma proposta didática para que professores de Libras se inspirem a levar os jogos para suas aulas futuras.

4.2 Uso da Gamificação em aulas de Libras de forma remota e o conhecimento dessas ferramentas tecnológicas

Compreendemos que a Gamificação é o uso de jogos *online* aplicados à educação para estimular os estudantes e melhorar o aprendizado. A dinâmica assume as regras de um jogo, para trabalhar determinado conteúdo, também é atribuída uma pontuação e gerando um ranking, que culminará em uma premiação (recompensa) com pontos de participação, lembrancinhas, **ou que**

o que aprovar ao docente designar para premiar os ganhadores, fazendo com que os estudantes se sintam engajados a aprender para conseguir um dos 3 lugares premiados.

Segundo Fardo 2011, (p. 52) “nesse processo educativo, a competição se destaca quando os jogadores se preocupam com o próprio desempenho, em trabalhar mais para melhorar as suas próprias atuações do que impedir o adversário de alcançar a vitória”. A cooperação é definida como “ato de trabalhar em conjunto com outras pessoas para alcançar um objetivo em comum, ou que seja em benefício de todos”. Aprender jogando também desperta a motivação intrínseca que é a participação voluntária no jogo e a extrínseca, sendo a estimulação externa como a dos colegas, e a vontade de ganhar a premiação, por exemplo.

Durante o período pandêmico, as disciplinas de Libras da UFCG contaram com recursos adaptáveis da modalidade presencial. Os jogos táteis anteriormente utilizados passaram por novas roupagens, através de programas como *power points* interativos inicialmente e em virtude da limitação do *google meet* com relação a exibir a tela e visualizar os estudantes ao mesmo tempo, alguns professores optaram por fazer uso do *zoom*, que permitia visualizar a totalidade da nova sala de aula.

O recurso de gravação através de gêneros sinalizados também foi requerido nesse período atípico, sendo produzidos glossários e disponibilizados gratuitamente para através do *youtube*. Também a utilização de filmes disponibilizados nos canais dos docentes, uma vez que é facilmente acessado pelos discentes e gratuitamente. Os jogos táteis foram repaginados por games educacionais, disponibilizados nas plataformas: *wordwall* e *quizizz*, possibilitando o processo de *gamificação* na sala de aula. Vale salientar que jogos de perguntas e respostas similares ao show do milhão foram utilizados como recursos avaliativos (prova).

A plataforma *wordwall* dispõe de inúmeros formatos de games como forca, memória, pac man, caixa misteriosa, cartas, verdadeiro ou falso, palavras cruzadas, caça palavras, questionário de programa de tv, roleta, entre outros. O docente pode criar variados tipos de games para aplicar o conteúdo de forma gamificada e prazerosa e o discente aproveita para aprender de forma descontraída, sem pressões. Outra plataforma utilizada foi o Quizizz, onde se pode fazer questionários em formato de gifs, ou seja, o aluno de Libras como L2 pode visualizar perfeitamente a realização do sinal, o professor pode optar por perguntas em português, alternativas em Libras, virse versa ou totalmente em Libras, dependendo do nível da **turma**.

Outro recurso bem utilizado foi o *google forms* em formato de game, pois dispõe de ferramentas para direcionar os alunos para seções de acordo com suas respostas, finalizar sua participação ao errar, entre outras ferramentas úteis para dinamizar o game. O *Escape Factory* e o *scratch* também podem ser muito úteis, pois dispõe de jogos gratuitos editáveis para facilitar o processo de *gamificação*, similares a *boomber man*, *super mário*, *campo minado*, *labirinto*, entre outros.

Desta forma, no questionário podemos constatar que 20% dos estudantes já utilizaram jogos online nas aulas de Libras durante a pandemia, ou seja, a maioria não teve contato com essa ferramenta. Entretanto, todos os pesquisados consideram um fator motivador o uso desses jogos nas aulas de Libras. Por fim, foi verificado que 26,7% dos discentes conheciam as plataformas Quizizz e Wordwall.

4.3 Proposta didática para o ensino de Libras como L2 através da Gamificação

Tendo em vista que a maioria dos participantes da pesquisa foi favorável à metodologia lúdica, ao uso de jogos nas aulas online durante o período remoto e considera o uso de jogos nas aulas de Libras um fator motivador para a aprendizagem. Assim, desenvolvemos uma proposta metodológica de forma a contemplar aspectos dinâmicos dos conteúdos elencados abaixo, através da Gamificação, utilizando as plataformas de jogos online *Quizizz* e *Wordwall*.

Estruturas frasais em Libras foi o tema selecionado para explorar os conteúdos: tipos de frases (afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, imperativas e optativas), construções frasais (SVO, OSV, SOV, VOS) e expressões faciais. Os mencionados conteúdos são relevantes para abordagem nas aulas de Libras, pois contribuem de forma significativa para que o discente adquira habilidades linguísticas e socio-interacionais, tendo em vista que aprenderão a formular sentenças e enunciados comunicativos na estrutura da língua meta, possibilitando-lhes estabelecer conversações em situações de uso real da língua.

Esta proposta objetiva apresentar as estruturas frasais em Língua de Sinais aos discentes para que conheçam as construções frasais, os tipos de frases e como usar as expressões faciais correspondentes, possibilitando o contraste entre a estrutura que já conhecem e a que será estudada, propiciando-lhes comparar à sua língua de recepção e conseqüentemente produzir novas sentenças na língua meta de forma criativa, aprendendo a partir de seus conhecimentos

prévios, mediante atividades que resultem em produções autônomas em Libras por parte dos discentes, incluindo o conteúdo, as expressões faciais e o léxico.

Para a metodologia desta proposta, sugerimos iniciar a aula com uma sondagem do conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema. Sabem-se o que seria um tipo de frase, quais os tipos de frase conhecem na sua língua materna e solicitar a formulação de hipóteses sobre as estruturas frasais em Libras, buscando estimular a habilidade de comparação entre a língua meta e a língua materna. É indicado que esta sondagem seja realizada em forma de conversa informal, para que os alunos se sintam confortáveis em expor sua bagagem e compartilhar conhecimento com os colegas, impulsionando a participação coletiva sem imposições.

Para o segundo momento, sugerimos que seja introduzida a explicação do conteúdo através de exposição de slides. Orientamos que os mesmos sejam organizados com imagens grifadas para melhor visualização da realização dos sinais correspondentes aos tipos e construções frasais, conforme os parâmetros da Libras (Configuração de mãos, Orientação, Ponto de articulação, Movimento e Expressão Facial). Os *gifs* podem ser feitos através de aplicativos disponíveis gratuitamente em plataformas digitais como o *gifmaker*, *gifguru*, entre outros. Vale salientar que não é recomendado colocar mais de dois *gifs* por slide, uma vez que se trata de uma imagem com movimento, pode desviar a atenção do aluno. Portanto, se forem duas opções de sinais para frases afirmativas, por exemplo, podem ser colocados no mesmo slide, mas para outro tipo de frase, o indicado é separar os *gifs*, conforme as figuras 1 e 2.

Fig. 1: Slide interativo, frases exclamativas



Fonte própria das autoras, 2021.

Fig. 2: Slide interativo, frases declarativas



Fonte própria das autoras, 2021.

Para o terceiro momento, propomos dar início a gamificação, realizando uma dinâmica de verdadeiro ou falso na plataforma *WordWall* sobre os tipos de frases e as construções frasais. Os alunos deverão avaliar algumas frases e dizer se são verdadeiras ou falsas de acordo com o tema citado anteriormente. Para personalizar este jogo é necessário criar um login de acesso na

plataforma *WordWall* (<https://wordwall.net>), clicar em verdadeiro ou falso na aba *modelos*, inserir as imagens e as frases correspondentes, concluir a personalização e enviar o jogo para os discentes. Também há a opção de exibir a tela do seu computador na aula e fazer o momento ainda mais interativo com os estudantes, que poderão responder e ganhar pontos de participação à medida em que as respostas estiverem corretas, ao final o aluno que tiver mais acertos durante o jogo ganha um prêmio, que estimulará os demais discentes a participar com mais afinco durante o game.

Ainda fixando os conteúdos através da gamificação, o quarto momento é dedicado a plataforma *Quizizz*. Para este jogo também é necessário criar um login de acesso (<https://quizizz.com>), em seguida clicar na aba *criar questionário*, nomeá-lo, escolher a disciplina ou área e selecionar o formato do jogo, indicamos que optem pelo formato múltipla escolha. Para configurar o jogo, é importante utilizar os mesmos *gifs* presentes no slide, pois é um fator facilitador na hora da brincadeira, o estudante lembrará do conteúdo e terá maiores possibilidades de acertos às perguntas feitas e ao mesmo tempo utilizando o mesmo formato de exibição dos sinais, há uma padronização do jogo à aula, deixando a proposta ainda mais atrativa. Veja as figuras 3 e 4, que mostram as perguntas, as frases e as alternativas em *gifs*.

Fig. 3: Jogo na plataforma Quizizz



Fonte própria das autoras, 2021.

Fig. 4: Jogo na plataforma Quizizz



Fonte própria das autoras, 2021.

Para a atividade de casa, orientamos a solicitação de um diálogo gravado em vídeo, em duplas ou trios que contenha todos os tipos e construções frasais para exibição na aula seguinte. Desta forma, os estudantes terão a oportunidade de trocar conhecimentos, lembrar os conteúdos, praticar a conversação na língua meta e aprender observando as exibições dos colegas. Esta estratégia é significativa para que o estudante consiga estabelecer conversações em Libras, desenvolvendo competências linguístico-comunicativas. Para avaliação, propomos que

seja feita de forma contínua e participativa, averiguando se o conhecimento foi cognitivamente acomodado, como foi o desenvolvimento durante as atividades individuais e a interação entre os colegas mediante as dinâmicas em sala de aula.

Considerações Finais

Diante dos dados expostos mediante a pesquisa, depreendemos que a maioria dos pesquisados consideram ter uma melhor aprendizagem de Libras, mediante a metodologia Gamificada, aplicada ao ensino remoto. A utilização de jogos online é um fator motivador e de interesse para a busca de novos conhecimentos, como aprender a segunda língua, estimulando a competição saudável, troca de conhecimentos e proporcionando a interação entre os colegas na língua meta.

Pudemos constatar que o ensino de Libras pode ser contextualizado e atrelado a outros conteúdos de forma divertida através da Gamificação, pois os resultados são satisfatórios tanto para os discentes que se divertem aprendendo, quanto para os docentes que podem vislumbrar a evolução de seus estudantes. Também é importante **frisar** que ao propiciar situações de uso real da língua por meio da interação com os colegas, ocasionamos trocas de conhecimento que além de também ser uma dinâmica lúdica é uma forma prazerosa que ocorre durante a aprendizagem.

Logo, finalizamos este artigo impulsionando os professores de Libras como L2, a usar a Gamificação para diversificar suas aulas, tornando-as ainda mais estimulantes para os discentes ouvintes, aprendizes de Libras, é uma forma enriquecedora de ensinar, aprender e estreitar a relação professor – aluno e entre os próprios alunos, em que todos se ajudam a cumprir os desafios e crescem juntos.

Referências

BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. R.J.: Babel, 1993.

BRASIL. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2005.

BARBOSA, A. C. A.; LACERDA, L. L. *Parâmetros de Ensino em língua Brasileira de Sinais como L2*. Indaial. Uniasselvi, 2019.

FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. *Língua portuguesa e libras teorias e práticas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 48-55.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

PEREIRA, A. S. [et al.]. *Metodologia da pesquisa científica* [recurso eletrônico] / Adriana Soares Pereira ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1- Acesso em: 01/07/2021.

QUADROS, R. M. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, Flávia. *Aspectos linguísticos da LIBRAS*. IESDE, 2011.

SANTOS. B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

VERCELLI, L. C. A. *Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação*. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60 Mai/Ago 2020.

SILVA, A.K.T; MEDEIROS, C.E.S; SANTOS, L.A; *novas tecnologias aplicadas em salas de aula: interatividade no ensino de línguas*. In: NÓBREGA, D. G. A e SILVEIRA K.S.D. Reflexões sobre o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. Eduepb, 21. ed. Campina Grande, 2016.

O estupro e a mutilação de Filomela: violência sexual, física e o apagamento da voz feminina¹

Marcelle de Lemos Vilela Quirino²

Viviane Moraes de Caldas³

RESUMO: O mito de Filomela, Tereu e Procne, presente no livro VI das *Metamorfoses* de Ovídio, nos apresenta uma narrativa cujo tema que mais nos chama a atenção é a violência contra a mulher. Por se tratar de um clássico da literatura latina, essa narrativa ovidiana nos permite não apenas refletir sobre o tratamento dado às mulheres à época, assim como nos possibilita fazer uma relação com a violência vivida por mulheres na contemporaneidade. Este trabalho tem como objetivo analisar a narrativa mitológica de Filomela, que traz à tona a temática da violência sexual e física, buscando compreender como a violência contra a mulher vem se perpetuando, causando um apagamento da voz feminina. Essa pesquisa é relevante, pois se faz necessário e urgente discutir e dar visibilidade a uma questão importante que vivenciamos em nosso cotidiano: a violência contra a mulher. Utilizaremos como pressupostos teóricos para este trabalho Lerner (1986), a qual nos fornece informações sobre o silenciamento feminino ao longo da história; Canela (2012), que aborda sobre o estupro na sociedade romana; e Butler (1990), que nos proporciona uma visão sobre as questões de gênero e sua influência no tratamento dado às mulheres; Del Priore (2004) e Perrot (2019) nos dão suporte sobre a história das mulheres. A metodologia utilizada será a análise bibliográfica sobre o tema em questão e, com este trabalho, pretendemos refletir, a partir das violências sofridas por Filomela, sobre os motivos pelos quais a violência contra a mulher se propaga até hoje, promovendo o silenciamento feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Ovídio; Filomela; Violência contra a mulher; silenciamento.

1 Introdução

O poder da literatura é imensurável, uma vez que ela nos leva a refletir sobre a vida, sobre a sociedade na qual vivemos e, também, sobre os costumes e normas aos quais estamos expostos, por exemplo. Com as narrativas mitológicas não poderia ser diferente. Elas, ao contrário do que se possa pensar, a priori, não são apenas histórias fantásticas, com passagens irrealis, elas refletem os valores e costumes de uma época ou período no qual estas, inicialmente, foram difundidas e registradas em obras literárias. Além disso, os mitos foram de grande importância para o funcionamento e organização da sociedade antiga. Muito importante, também, é reconhecer que as narrativas mitológicas se configuravam como instrumentos de conservação e comunicação do saber, preservando uma memória social (VERNANT, 2006). Se levarmos em consideração que

¹ Este tema é um recorte da pesquisa PIBIC 2020/2021 intitulada “Vidas Violentadas: um estudo sobre o feminino nas *Metamorfoses* de Ovídio”, fomentada pela UFCG/CNPq.

²Graduanda em Letras - Português/Francês, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande -PB. Bolsista PIBIC 2020/2021. E-mail para contato: marcellelemosvilela@gmail.com

³Professora Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande – PB. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Mitos, Mulheres e Deusas”(MiMuDe). E-mail para contato: viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br

o mito não é só uma forma de conhecimento da realidade, mas, sobretudo, de transmissão desse conhecimento por gerações, ele se configura como peça chave para a compreensão de determinados comportamentos e/ou temáticas.

O mito de Filomela, Tereu e Procne, uma das narrativas que compõe a obra *Metamorfoses*, de Ovídio, abre-nos um leque importante de reflexão, pois essa narrativa nos apresenta exemplos de violências contra o corpo feminino vivenciadas por Filomela: a violência sexual seguida da violência física. A personagem principal do mito é estuprada⁴ pelo cunhado e tem sua língua cortada para que não relate o ocorrido, ou seja, é silenciada cruelmente. O que podemos perceber, a partir da leitura do mito de Filomela, é que a distância entre o tempo no qual foi registrada a narrativa, pelo poeta Ovídio, e os dias atuais se encurta ao observarmos elementos de uma vivência que envolve vários tipos de violência contra a mulher, as quais, infelizmente, não se tornaram ultrapassadas com o passar do tempo, muito pelo contrário, percebemos sua persistência em assombrar a grande parcela feminina da sociedade. Esse “encurtamento” de tempo é o que podemos entender como uma das características atribuídas à literatura: a sua atemporalidade (CALVINO, 2007).

Como veremos ao longo desse trabalho, Filomela e sua irmã Procne simbolizam, por meio de suas figuras, a representação de milhares de mulheres que sofrem com o machismo que vem se perpetuando, desde há muito tempo, numa sociedade patriarcal. A violência sofrida por ambas denuncia a sua condição social em uma sociedade que as vê ocupando um lugar de subalternidade em relação ao homem. Podemos perceber, também, que já existe um certo movimento de luta por parte das mulheres para garantir seus direitos e, com isto, fazer com que suas vozes não sejam silenciadas. Filomela, emudecida fisicamente por meio brutal e violento, encontra outro meio para quebrar seu silenciamento e se fazer ouvir: ela tece todo o sofrimento por que passou.

Refletindo sobre essas questões surgiu a pesquisa PIBIC (2020/2021) “Vidas Violentadas: um estudo sobre o feminino nas *Metamorfoses*, de Ovídio”, apresentando como um dos frutos este trabalho que tem como objetivo analisar a narrativa mitológica de Filomela, por meio da qual

4 Seria incongruente, e até mesmo anacrônico, tratar sobre o crime de estupro na Roma Antiga nos moldes como o concebemos atualmente. Não havia um termo específico que designasse o crime de *stuprum* e muitas outras expressões eram utilizadas para qualificar uma violência sexual como atesta Canela (2012, p. 70): “*per vim stuprum*”, “*puellaviolata*”, “*illationestupri*”, dentre outras. No entanto, esse fato não nos impede de falar sobre a violência contra o corpo feminino que se faz presente desde quando instituído o patriarcado, assim como trazer à tona o estupro como forma de dominação da mulher (LERNER, 2019).

podemos discutir dois tipos de violência constantemente sofridas pelas mulheres: a sexual e a física. Dessa forma, buscamos observar como a violência contra a mulher acontecia no passado e tentar compreender como se perpetuou, causando, também, o apagamento da voz feminina.

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi a análise bibliográfica sobre a temática em questão. Como pressupostos teóricos, utilizamos Lerner (1986), a qual nos fornece informações sobre o silenciamento feminino ao longo da história, Canela (2012), que trata sobre o estupro na sociedade romana, e Butler (1990), que nos proporciona uma visão sobre as questões de gênero e sua influência no tratamento dado às mulheres; Del Priore (2004) e Perrot (2019) nos dão suporte sobre a história das mulheres.

2 A Narrativa Mitológica de Tereu, Procne e Filomela

Antes de chegarmos à análise do objeto de nosso estudo, é importante conhecer o mito. A narrativa mitológica de Tereu, Procne e Filomena (Ov., *Met.* VI, 412-674) é uma das narrativas que compõem a obra *Metamorfoses*, de Ovídio (43 a.C. - 18 d.C.), a qual é escrita em versos, dividida em quinze livros, que narram mais de duzentos e cinquenta mitos. Importante se fazer mencionar que Ovídio não tinha como objetivo, ao narrar essas histórias, abordar a questão sobre a violência contra a mulher em sua obra, mas apenas de registrar de forma linear mitos que vão desde o surgimento do mundo até a apoteose de Júlio César, como se pode observar logo no prólogo⁵. No entanto, ao lermos a obra, chamou-nos à atenção o fato de haver uma quantidade considerável de narrativas que apresentam algum tipo de violência contra a mulher⁶. Salientamos, pois, que não visamos com a nossa análise fazer qualquer julgamento de valor sobre o caráter ou a conduta do autor, mas somente mostrar que, em obras clássicas como na escrita por Ovídio, é possível identificar práticas machistas resultantes do patriarcado.

O poeta em menção narra que o cidadão trácio, de nome Tereu, teria desposado Procne, filha de Pândion, e desta união nasceu Ítis. Algum tempo após o casamento, a esposa de Tereu pediu para ir visitar seu pai e sua irmã, Filomela. No entanto, Tereu viaja sozinho para buscar

5 “É meu propósito falar das metamorfoses dos seres / em novos corpos. Vós, deuses, que as operastes, / sede propícios aos meus intentos e acompanhai o meu poema, / que vem das origens do mundo até os meus dias.” (Ov., *Met.* I, 1-4)

6 Esses dados fazem parte do mapeamento realizado durante a pesquisa PIBIC 2020/2021 “Vidas Violentadas: um estudo sobre o feminino nas *Metamorfoses*, de Ovídio” que identificou 54 (cinquenta e quatro) narrativas mitológicas que apresentam um ou mais tipos de violência contra uma personagem feminina.

Filomela; ao realizar o desejo da sua esposa, Tereu, ao ver sua cunhada, acaba se encantando por sua beleza. O sogro permite que a virgem Filomela viaje com Tereu para visitar sua irmã Procne, mas, o cunhado obcecado por ela aproveitou para, ao chegar em terra da viagem, levar Filomela para um estábulo no meio da floresta e estuprá-la.

Após o abuso sexual, Tereu corta a língua da jovem e a encarcera no estábulo onde cometeu seu delito. Para Procne o rapaz diz que sua irmã morreu. Em seguida, Filomela, apesar de abalada, acha um tear e tece tudo que lhe havia ocorrido e, posteriormente, com gestos, pede para que uma mulher entregue para a sua senhora o tecido feito, no qual se encontra o relato do crime. Procne, ao receber a peça tecida por sua irmã, descobre o ato horrendo do marido e, indignada, aproveita-se da festa que está ocorrendo em favor do deus Baco para escapar disfarçada pela multidão e libertar a sua irmã do cárcere. Filomela se sente envergonhada ao ver a irmã e, por isso, mal consegue erguer a vista em sua direção, mas Procne, ao contrário do que a jovem mutilada pensava, acredita na sua história e jura vingar-se do marido pelo ato que cometeu.

Percebemos, nesse breve resumo da narrativa, as violências sofridas por Filomela executadas pelo próprio cunhado, ou seja, por alguém de sua confiança. Essas violências se fazem ainda presentes na vida de tantas mulheres e que deixam não só marcas físicas, assim como causam transtornos psicológicos em muitas vítimas. Como afirmamos anteriormente, utilizaremos a vivência violenta e trágica de Filomela para discutir sobre a questão acerca da violência contra a mulher. É o que intentamos a seguir.

3 As violências vividas por Filomela e o apagamento da voz feminina

Vemos como importante discutir acerca das violências que as mulheres sofreram ao longo do tempo, de modo que possamos dar visibilidade a essa questão e, de alguma forma, tentar reduzir o número de mulheres violentadas. Sendo assim, intentamos abordar, aqui, a partir da narrativa mitológica de Filomela e das violências cruéis vivenciadas pela personagem, temas importantes não só para nós, mulheres, mas para a nossa sociedade como um todo.

3.1. A violência sexual sofrida por Filomela

Vários tipos de violência contra a mulher perpassam a narrativa mitológica de Filomela, dentre as quais uma delas é violência sexual. Tal abuso perpetrado pelo cunhado da personagem, alguém que detinha total confiança da família da vítima, só nos mostra quão antiga e cruel é essa prática, cujas raízes estão bem fincadas no patriarcado.

Gerda Lerner (1986) constata em seu livro, *A criação do patriarcado*, que a violação de mulheres é algo histórico e tem início com a prática de “troca de mulheres” ou o comércio dessas entre tribos, atividade esta que acabava coisificando as mulheres de acordo com os interesses dos líderes masculinos desses grupos sociais. Assim, percebemos que, nas relações de parentesco dessas tribos, era comum os homens terem certos direitos sobre as mulheres e seus corpos. A autora em menção ressalta que o comércio de mulheres foi identificado pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss como a principal forma de subordinação feminina e que esta poderia se manifestar de diversas formas, dentre elas o estupro. Estaria, então, neste ato de comércio das mulheres uma provável origem da desumanização, bem como reificação da mulher, uma vez que ela era considerada uma coisa, um objeto. Essa prática fez com que os homens enraizassem a ideia de que possuíam plenos poderes sobre as mulheres, principalmente sobre seus corpos.

De acordo com Scott (2019, p. 56), “a reificação sexual é o processo primário da sujeição das mulheres. Ele alia o ato à palavra, a construção à expressão, a percepção à coerção e o mito à realidade.” As mulheres, de maneira geral, eram consideradas objetos, uma vez que eram propriedades privadas de um homem. Sendo propriedade, podiam ser comercializadas: vendidas, compradas, enfim, negociadas de todas as formas, inclusive obrigadas à prostituição. Lerner (2019) explica como provavelmente ocorreu a coisificação da mulher durante o processo de mudança de uma sociedade primitiva de caçadores-coletores, passando pelo modelo de sociedade de horticultura até se chegar ao desenvolvimento da agricultura. Para a historiadora americana, ao apontar alguns argumentos de Meillassoux, a cultura do guerreiro nasce com o roubo de mulheres de tribos rivais que passavam a ser protegidas pelos homens ou pela tribo. Consequentemente eram tratadas como coisas - reificadas - porque foram conquistadas e protegidas pelos homens. O rapto das mulheres ocorria pelo simples fato de que elas que detinham o potencial reprodutivo, garantindo não só a sobrevivência da tribo, assim como filhos que serviriam de mão-de-obra nas lavouras. Portanto, de acordo com Lerner (2019, p. 80), “homens não geram bebês diretamente; assim, as mulheres, não os homens, é que são comercializadas.” Dessa forma, ainda segundo a historiadora, os homens mais velhos “controlam o comércio de

mulheres, impõem restrições sobre o seu comportamento sexual e obtêm propriedade privada delas.”

Outro fator que contribuiu para a reificação das mulheres foi a proibição do incesto, conforme abordado por Oliveira (2012, p.49):

“Princípio fundador da cultura”, a proibição do incesto regulamenta a distribuição social do bem raro que são as mulheres, estabelecendo – através de uma troca entre homens, em que as mulheres só entram como objeto de partilha – as condições de uma aliança entre eles, fundada no pátrio poder. As regras de parentesco e casamento revelam assim a sua significação profunda enquanto estruturas de dominação.

Portanto, o valor comercial da mulher se devia a sua capacidade reprodutiva que era essencial para a manutenção e crescimento das tribos. O vínculo conjugal, portanto, não era estabelecido entre homem e mulher, mas entre homens que intermediavam o enlace que não necessitava da anuência das mulheres. A opinião feminina era irrelevante diante do interesse dos homens que chefiavam as tribos e que, como forma de ceifar qualquer tipo de independência feminina, as tolhiam de sua liberdade. O interesse de controlar a capacidade reprodutiva da mulher estava em primeiro lugar.

Sendo assim, podemos compreender que a mulher se torna uma coisa, um objeto, destituída de voz e vontade, à mercê do que o homem deseja fazer com ela e com o seu corpo. Vemos, portanto, que, desde há muito tempo, as mulheres passaram a ocupar um lugar de submissão e violência, estabelecendo, dessa maneira, o poder do homem sobre elas.

É possível observar, diante dessas informações, que mitos como o de Filomela (Ov., *Met.* VI, 412-674) não se constituem como histórias absurdas do imaginário humano, mas se baseiam em práticas sociais existentes à época na qual o poeta Ovídio escreveu sua obra como relata Canela:

Edwards (2002, p.11-2) explica que os textos de retórica ou de poesia da Antiguidade não podem ser utilizados para reconstruir com certeza um comportamento individual. Mas isso não significa, segundo a autora, que um texto desse gênero está completamente separado da realidade social em que foi escrito. Assim, essa literatura teria grande valor na medida em que pode, em alguns casos, refletir os interesses de um grupo. (EDWARDS APUD CANELA, 2012, p.13)

Com isso, podemos ressaltar a importância de se estudar obras clássicas, pois muitas de suas narrativas nos ajudam a entender costumes que se perpetuaram na sociedade ao longo do

tempo. O feminismo vem fazendo um resgate histórico desses registros, como forma de conscientização da população, principalmente das mulheres, para que estas compreendam que atos violentos não são naturais e nem sempre foram comuns, assim, se faz necessário, portanto, que todos não se calem diante da violência sexual praticada contra as mulheres.

A coisificação da princesa Filomela se faz presente na narrativa quando Tereu, de posse de seu objeto desejado, grita “Consegui! Levo comigo **o objeto** dos meus desejos!” (OV., Met. VI, 513) [Grifo nosso]. A virgem se encontrava presa, sem poder fugir, era a presa de seu raptor. Quando apareceu uma oportunidade, Tereu consumou seu crime:

Concluída a travessia, tinham já descido das exaustas naus para a praia, quando **o rei leva consigo para um fundo estábulo escondido numa floresta antiga** a filha de Pândion. Pálida, assustada, tudo temendo e perguntando, já entre lágrimas, onde pode estar a irmã, aí a encerra e, confessando seu crime, **viola-a, a ela, virgem e só**, que em vão grita repetidas vezes pelo pai, grita pela irmã, mas grita sobretudo pelos deuses todo-poderosos. (Ov., Met. VI, 519-525) [Grifo nosso]

A narrativa cruel acerca do estupro de Filomela, escrita no ano 8 d.C., nos apresenta elementos acerca da violência sexual que podem ser identificados ainda hoje nos crimes de estupro. Além disso, esses elementos evidenciam-se não só como exemplo da certeza de poder do masculino sobre o feminino, mas revelam o *modus operandi* do crime de estupro que se perpetuou até nossos dias: pegar sua vítima de surpresa sozinha, levá-la a um lugar ermo e violentá-la. Vários relatos de vítimas de violência sexual, na atualidade, apontam essa mesma sequência de ações.⁷ Muito necessário e urgente é falar, também, sobre o sofrimento das mulheres durante o ato violento e, principalmente, sobre as consequências dessa violência para as mulheres – temas atrelados ao nosso trabalho, mas que escolhemos não tratar sobre eles aqui.

Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, a cada onze minutos ocorre um estupro no Brasil, por exemplo, e tal dado é estarrecedor, tendo em vista que vivemos em uma época na qual as mulheres já conquistaram tantos direitos e, no entanto, na esfera privada ainda é possível encontrar diversos casos de familiares, amigos e pessoas próximas que praticam estupro contra uma mulher ou menina com a qual convivem, como é o caso da personagem em análise.

⁷ Ana Paula Araújo (2020) reuniu, em seu livro sobre a cultura do estupro no Brasil, várias histórias de violência sexual em que se pode verificar o *modus operandi* dos violentadores.

Assim, neste trabalho podemos ver que a violência contra a mulher se inicia através de sua coisificação, conseqüentemente sua inferiorização e dominação por parte dos homens, o que confirma a assertiva de Araújo (2020, p. 289) de que

há uma naturalização dessa dominação do homem sobre a mulher, que existe no mundo todo, mas é muito profundamente arraigada no Brasil. Há uma separação do que é a sexualidade masculina e a feminina, como se fosse algo natural, biológico, e não um conceito construído ao longo dos milênios, o que faz com que atitudes absurdas – como a ideia de que importunar as mulheres faz parte da sexualidade do homem -, sejam consideradas comuns em nossa sociedade.

Assim como há uma naturalização de comportamentos violentos por parte dos homens, vemos que, na obra *Metamorfoses*, é possível observar também o mesmo fenômeno, pois são recorrentes ações como as de Tereu em outras narrativas mitológicas sem que haja punição ou revolta por parte da população, pois tal comportamento é aceito como inerente à natureza do homem.

As discussões acerca da história da mulher nos fazem perceber que é preciso haver uma mudança de consciência da população, pois, como já foi dito, o abuso sexual nem sempre foi uma prática naturalizada como é ainda hoje, consequência do patriarcado e da mentalidade machista que o rege. Estudar narrativas mitológicas como a de Filomela nos ajuda a trazer à tona essa discussão e, sobretudo, quebrar essas crenças de modo a tentar construir um mundo menos misógino.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

3.2. A violência física sofrida por Filomela

Refletindo sobre o conceito de reificação da mulher e as implicações que ele traz em si, identificamos, na narrativa mitológica de Filomela, outra violência extremamente simbólica sofrida pela personagem: a amputação de sua língua. Diante da ameaça de Filomela em contar o abuso sofrido, Tereu mutila a princesa de modo que não possa relatar para ninguém o abuso sexual sofrido. Podemos constatar a coragem de Filomela em desafiar seu violentador, ao ameaçá-lo diretamente, o que se transforma na sua desgraça e silenciamento: “Tereu agarra-a com uma tenaz e corta-a com sua bárbara espada.” (Ov., *Met.* VI, 556). Sem voz e encarcerada em um estábulo a jovem estaria, portanto, condenada à morte.

Algo bem interessante de se observar, nessa passagem da narrativa, é que o corte da língua demonstra a subordinação forçada da jovem à vontade masculina de seu algoz, o qual não quer que ela conte o ocorrido para ninguém. É pela língua, portanto, que a mulher denuncia o que de errado está ocorrendo, bem como defende seus direitos e, nesse caso, nos referimos também à língua não só como órgão, mas também como idioma.

Tal ideia é ratificada por Federici (2017, p.202) quando observa, em seu livro *O calibã e a bruxa*, que antigamente:

as mulheres eram acusadas de ser pouco razoáveis, vaidosas, selvagens, esbanjadoras. A língua feminina era especialmente culpável, considerada um instrumento de insubordinação. Porém a principal vilã era a esposa desobediente, que, ao lado da “desbocada”, da “bruxa” e da “puta”, era o alvo favorito dos dramaturgos, escritores populares e moralistas.

A língua é, portanto, um símbolo de luta e liberdade da mulher em detrimento do desejo de controle masculino sobre ela. Quando a mulher se mostra liberta e insubmissa recebe alcunhas como as citadas acima e são várias as tentativas de deslegitimá-la de qualquer forma para que, assim, ela seja silenciada e, novamente, dominada. Leitão (1988) aponta que a língua, como sinônimo de idioma, é muito utilizada para desqualificar, diminuir ou invisibilizar a mulher, quando atribuímos termos como dona de casa a elas e aos homens não existe termo correspondente, pois homens não deveriam cuidar do lar, tarefa da mulher.

Esse sentimento de dominação do homem pela mulher levou, inclusive, muitos a se sentirem no direito de definir entre a vida e morte das mulheres em determinadas situações, como a relatada por Del Priore (2014, pp. 34-35):

Na legislação lusa e na sociedade colonial, a punição do assassinio do cônjuge por adultério era desigual. Enquanto para as mulheres não se colocava sequer a possibilidade de serem desculpadas por matarem maridos adúlteros, aos homens a defesa da honra perante o adultério feminino comprovado encontrava apoio nas leis. O marido traído que matasse a adúltera não sofria nenhuma punição. Diziam as Ordenações Filipinas: “Achando o homem casado sua mulher em adultério, lícitamente poderá matar assim a ela, como o adúltero, salvo se o marido for peão, e o adúltero, fidalgo, desembargador, ou pessoa de maior qualidade”. Assim, enquanto a condição social do parceiro do adúltero era levada em conta, a condição social da adúltera não se revestia da menor importância, tanto podia ser morta pelo marido a plebeia como a nobre. Outra punição para as adúlteras era o confinamento em um convento.

Vemos, assim, que, enquanto aos homens era permitido assassinar a mulher em caso de adultério, à mulher não cabia o mesmo direito. Portanto, a mulher era tratada como propriedade

do homem, era considerada 'coisa', podendo este mutilá-la, como ocorreu com Filomela, ou tirá-lhe a vida sem que fosse punido por isso. Tal fato legitimava a violência por parte dos homens contra as mulheres, já que com o casamento a mulher passava a ser propriedade do seu marido.

Com o passar dos anos e com o advento do feminismo, as mulheres começaram a ter consciência de que podem ser donas de si, são detentores de direitos, assim como qualquer ser humano, e passaram, pois, a lutar por eles, para que estes lhes fossem concedidos e nunca mais tomados. Assim, Kolontai (2011, p.66) nos esclarece que:

o tipo essencial da mulher do passado recente era a esposa, a mulher somente eco, instrumento, apêndice do marido. A nova mulher, celibatária, está bem longe de ser um eco do marido. Cessou de ser um simples reflexo do homem. Esta mulher possui seu próprio mundo interior, vive entregue a interesses humanos generosos. É independente exterior e interiormente [...]

Vemos, portanto, que com o novo nível de consciência levantado pelo feminismo sobre a condição e as possibilidades das mulheres, temos uma mudança de comportamento. Tal comportamento visa tirar as mulheres da sombra e do silenciamento, lugares nos quais o patriarcado as colocou, e oferecer-lhes o reconhecimento de seu protagonismo na história, suas contribuições e a liberdade de seus corpos antes atrelados à anuência masculina.

Essa liberdade é que permitirá que cada vez mais sejam diminuídos os casos de estupro ou qualquer outro tipo de violência física contra a mulher. O conhecimento sem amarras está sendo um grande aliado nesta luta por reconhecimento e visibilidade feminina.

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens

3.3. Filomela e o apagamento da voz feminina

Um das consequências da violência contra a mulher é o seu silenciamento. E quando falamos de violência não nos restringimos à violência física e à sexual, como no caso de Filomela, mas nos referimos a todos os tipos existentes. Na verdade, o intuito das práticas abusivas é justamente o de inferiorizar a mulher, colocando-a numa posição subalterna, ao ponto de fazê-la calar-se.

Conforme Butler(2020) afirma, somos condicionados, inclusive, a agir ou não de determinada forma, esperada pela sociedade, de acordo com nosso sexo biológico, e, conseqüentemente, nos limitando na forma de agir, viver e pensar. Muitas pessoas acham natural

meninas usarem saia e meninos shorts, mas nunca se questionaram o porquê seria tão estranho ser o contrário. Assim, de acordo com Butler (2020, pp.28-29):

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino.

Podemos nos questionar, portanto, se o gênero não seria uma construção social que nos condiciona a certos tipos de valores e comportamentos, como os descritos acima sobre as roupas que cada pessoa deve ou não vestir, diferentemente do sexo biológico, que hoje em dia podemos entender que nem sempre corresponde ao gênero, um ser humano, por exemplo que possui um pênis não seria necessariamente um homem e uma pessoa com vagina não seria necessariamente uma mulher. Mulheres trans nasceram com o sexo biológico masculino e, no entanto, são do gênero feminino, pois não se veem como homens. Por isso, é importante se questionar o hábito social de se atrelar o sexo biológico como o gênero, bem como comportamentos específicos de acordo com o gênero da pessoa. Uma mulher cis gênero, que tem o sexo correspondente ao gênero, por exemplo, pode gostar de jogar futebol, esporte atribuído aos homens, enquanto um homem cis gênero pode odiar o esporte em questão.

Tal discussão nos remete a famosa frase de Simone Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher”, pois para a escritora e estudiosa francesa, assim como para Butler, o gênero é uma construção que nos direciona para certos tipos de lugares e comportamentos na sociedade, os quais, por conseguinte, levam aos homens a pensar que são superiores às mulheres e, com isto, que detêm o poder sobre seus corpos e destino.

Nas palavras de Butler (2020, p.29) “[...] não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais”. Por isso, quando intitulamos que uma criança é menina ou menino, já atribuímos a ela um discurso cultural cimentado em valores pré-estabelecidos, aquela criança que é menino terá um emprego relevante e irá ser o provedor da sua casa quando crescer, bem como a menina será sensível, mãe e uma esposa para o menino no futuro – “mundo de homens *versus* mundo de mulheres”, conforme atesta Oliveira (2012, p. 47)

Perrot (2019), por sua vez, mostra as dificuldades e diferenças impostas às mulheres desde o reconhecimento dessas como seres humanos, o que contribuiu para a reificação dessa parcela da sociedade, bem como no reconhecimento da atuação delas na história como pode se ver a seguir:

[...] são invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos é a *stasis*, a desordem. Sua fala em público é indecente. “Que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão.” Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno. [...] Até mesmo o corpo das mulheres amedronta. É preferível que esteja coberto de véus. Os homens são indivíduos, pessoas, trazem sobrenomes que são transmitidos. Alguns são “grandes”, “grandes homens”. As mulheres não têm sobrenome, têm apenas um nome. Aparecem sem nitidez, na penumbra dos grupos obscuros. “As mulheres e as crianças”, “primeiro”, ou ao lado, ou para fora, dependendo do caso: a expressão clássica traduz essa globalização. No começo de *Tristes tropiques*, Claude Lévi-Straus descreve uma aldeia depois da partida dos homens para caçar: não havia mais ninguém, diz ele, exceto as mulheres e as crianças. (PERROT, 2019, p.17)

Vemos, com base no trecho supramencionado, que nem como pessoas as mulheres eram consideradas, seus corpos deveriam ser vedados aos olhos dos demais, bem como suas opiniões e falas pouco importavam, o silenciamento ocorria a partir do momento no qual a sociedade dava as costas para as demandas femininas.

Na narrativa mitológica de Filomela, Tereu tenta silenciar a voz da personagem ao cortar a sua língua, mas em uma atitude de força e coragem a filha de Pândion não desiste de tentar se salvar e, assim, fazer com que todos saibam do crime cometido pelo seu cunhado, mesmo não podendo falar. Filomela tece toda trama de abusos cometidos e burla, dessa forma, o silenciamento forçado ao qual foi submetida.

Tal passagem revela que às mulheres sempre foi relegado o silêncio, e Federici (2017, p.27) nos mostra que esse silenciamento da mulher, por questões de gênero, deve acabar, uma vez que ele também é o reflexo das mais diversas formas de exploração do corpo feminino – no caso de Filomela, ela só serviu para saciar o desejo momentâneo de sexo e dominação por parte do seu cunhado, assim:

“Mulheres”, então, no contexto deste livro, significa não somente uma história oculta que necessita se fazer visível, mas também uma forma particular de

exploração e, portanto, uma perspectiva especial a partir da qual se deve reconsiderar a história das relações capitalistas.

Em *O calibã e a bruxa*, Federici (2017) mostra que esse silenciamento forçado das mulheres e de sua história serviu não só para contribuir, bem como para construir um sistema capitalista no qual o corpo da mulher é explorado para cumprir determinadas funções e deveres impostos ao gênero feminino e, se não cumpridos, deveriam ser punidos. No caso de Filomela, sua língua foi cortada porque não aceitou a submissão e tentou se rebelar contra Tereu, ameaçando-o.

Procne, por sua vez, em um ato de revolta, também se faz ser ouvida, bem como pune seu marido mostrando que, ao contrário do que ele desejava, os crimes cometidos contra sua irmã não ficariam impunes. O ato das duas irmãs mostra que, apesar de todas as tentativas do patriarcado de ocultar a atuação feminina ao longo da história, as mulheres nunca pararam de lutar para que sua voz fosse escutada.

Considerações finais

A narrativa mitológica de Tereu, Procne e Filomela nos deixa de lição que a violência contra a mulher vem sendo praticada há muitos anos e por muito tempo a luta feminina também vem se mostrando incessante em não se calar diante disso.

Pode-se observar, também, através da narrativa mitológica aqui trabalhada, que tanto o patriarcado como o machismo há muito tempo existem como forma de domínio sobre as mulheres, no entanto, nem sempre foi essa a mentalidade que vigorou na sociedade ocidental, bem como nas demais. Tendo em vista, por exemplo, que há registros históricos de sociedades matriarcais, como bem dispõe Gerda Lerner (1986), tal fato desmistifica que atos violentos e comportamentos misóginos por parte dos homens sejam naturais e tenham sua origem desde os primórdios do desenvolvimento da raça humana, como muitas vezes é levantado por algumas pessoas ao se discutir sobre o tema.

Outrossim, faz-se necessário ressaltar que durante muito tempo a falta de informações quanto à atuação da mulher na história é um reflexo do patriarcado e isso influencia na “normalização” de comportamentos violentos por parte dos homens, bem como a impunidade desses quando cometem crimes em razão do gênero, como acontece na história narrada na obra ovidiana.

Esse sentimento de apropriação legítima sobre a mulher, sobre seu corpo, suas decisões e ações também se mostrou progressiva com o desenvolvimento do patriarcado, que durante algum tempo normalizou a reificação da mulher. Infelizmente, em algumas culturas essa é uma prática ainda muito comum, como é o caso de tribos que praticam infibulação ou circuncisão feminina, quando ainda são crianças, causando grandes danos a sua saúde - tal violência é fundamentada em uma desculpa de que tal prática as torna aptas para um futuro casamento.

Diante do que observamos sobre a subordinação e dominação da mulher, podemos constatar que Filomela e Procne, mesmo tendo sido violentadas de alguma forma, se mostram como um exemplo de luta e insubordinação às normas e aos comportamentos que visam castrar a liberdade e a voz das mulheres na sociedade. A leitura de histórias clássicas como a delas não só traz à tona o tema acerca da violência e da tentativa de silenciamento feminino, mas nos abre caminho para refletir e discutir sobre essa questão, de modo que possamos exigir cada vez mais respeito e espaço para que as mulheres também possam contar a sua história; e, sobretudo, para que não sejam mais consideradas coisas, nem sejam colocadas em uma posição de dominação/submissão, ou que sejam violentadas e silenciadas.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Ana Paula. *Abuso: a cultura do estupro no Brasil*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.
- ARONOVICH, Lola. Prefácio. IN: LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão as mulheres pelos homens*. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANELA, Kelly Cristina. *O estupro no Direito Romano*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2012.
- DEL PRIORE, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2014.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 2004.
- DEL PRIORE, Mary. *D. Maria I: as perdas e as glórias da rainha que entrou para a história como "a louca"*. São Paulo: Benvirá, 2019.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação privativa*. São Paulo: Elefante, 2017.

KOLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEITÃO, Eliane Vasconcellos. *A mulher na língua do povo*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1988.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

OLIVEIRA, Rosinska Darcy de. *Elogio da diferença: o feminino emergente*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. Tradução Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Angela M. S. Côrrea. 2. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa B. de. (Org.) *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia Antiga*. Trad. Joana Angélica D'Ávila Melo São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.



O funcionamento da retórica no “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, de Padre Antônio Vieira

Bruno Drighetti¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender quais os mecanismos utilizados pelos discursos religioso e literário no “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, de Padre Antônio Vieira ([1654]/2006), para o exercício da retórica. Para isso, filiamo-nos a teorias da enunciação, recorrendo especialmente ao postulado por Benveniste (2005; 2006) para a realização das análises, ainda que tenhamos mobilizado também as teorias de Barthes (2004) e Normand (2006). Durante a análise, de natureza qualitativa, buscamos observar quais os efeitos desempenhados pela forma como a linguagem é mobilizada no texto, como a forte presença das figuras de linguagem permeando todo o sermão. O estudo foi, com isso, dividido em dois gestos de análise: observação das coordenadas referenciais; o funcionamento dos discursos literário e religioso. Como os resultados sugerem, as coordenadas referenciais são mobilizadas na obra como estratégia para o exercício de evangelização, pois garantem a autoridade e a identificação do leitor; da mesma maneira, o discurso literário também proporciona esses efeitos, possibilitando, ainda, uma maior abertura de sentidos. PALAVRAS-CHAVE: Benveniste; Enunciação; Padre Antônio Vieira; Barroco; Literatura.

1 Introdução

No presente trabalho, almejamos analisar o funcionamento da retórica do discurso religioso no “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, de Padre Antônio Vieira ([1654]/2006), o qual é construído por meio de uma mescla com o discurso literário. Pertencentes à escola literária do Barroco, os sermões do Padre apresentam muitas características do período. Assim, nele podem ser observados, além de elementos linguísticos, como figuras de linguagem (metáforas, antíteses, hipérboles, dentre outras), temas como cultismo, conceptismo e conflitos entre vícios e virtudes.

No “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, de forma breve, em pouco mais de 30 páginas, o orador, dirigindo-se aos peixes, exalta suas qualidades, como a obediência e pureza (manifestada nos peixes de Tobias, Rémore, Torpedo e Quatro-Olhos), enquanto denuncia as atitudes dos peixes maiores (Roncadores, Pegadores, Voadores e o Polvo), soberbos e que hostilmente devoram os peixes menores e até uns aos outros. Para isso, o sermão se subdivide em seis partes: o exórdio, em que se faz uma introdução, um chamamento sobre a quem esse texto se dirige, e uma invocação da Virgem Maria; quatro capítulos de desenvolvimento; e a

¹ E-mail para contato: brunodrighetti@gmail.com

peroração, quando são reafirmadas as principais ideias apresentadas, com o orador se confessando também pecador.

O sermão em questão foi pregado em 13 de junho de 1654 pelo Padre Antônio Vieira aos índios, em suas missões jesuíticas, sendo considerado um importante documento acerca dos abusos e maus tratos dos colonos portugueses em relação aos indígenas na região do Maranhão. Ademais, sabe-se que Pe. Vieira, poucos dias após realizar a pregação, retornou a Portugal para denunciar à corte as violências praticadas aos índios que observou no período em que esteve no Brasil (AZEVEDO, 2008; MÜGGE, CONTE, 2018).

Considerando o contexto histórico da obra, a situação real da pregação aos indígenas e tendo conhecimento do fato de que Pe. Vieira havia se indignado e defendido os direitos destes, tornam-se claras as razões pelas quais parece haver um consenso entre a crítica literária de que o sermão remete metaforicamente às questões apresentadas. Como observamos na análise, há, de fato, inúmeros indícios que possibilitam essa interpretação; entretanto, em se tratando da arte literária e do jogo que põe em funcionamento as metáforas para sua composição, consideramos importante refletir acerca das aberturas de sentido que são possibilitadas ao realizar a leitura. É necessário ter consciência de que os sentidos não são fixos, nem completamente livres, posto que se situam nos limites entre o que há de compartilhado entre os falantes, isto é, a linguagem e o contexto de sua realização. Tal perspectiva leva Benveniste a afirmar que:

Ao mesmo tempo, porém, a linguagem refere-se ao mundo dos objetos, ao mesmo tempo globalmente, nos seus enunciados completos, sob forma de frases, que se relacionam com situações concretas e específicas, e sob forma de unidades inferiores que se relacionam com “objetos” gerais ou particulares, tomados na experiência ou forjados pela convenção linguística. Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum*, cujo conhecimento está implicado no uso da língua. (BENVENISTE, 2005, p.137)

Assim, considerando o fato de que, ao atribuir sentidos, cada sujeito apresenta um próprio *referendum*, relacionado com o contexto em que está inserido, é possível compreender a complexidade que envolve a delimitação de interpretações possíveis. De fato, nem todos os sentidos são permitidos pelas marcas linguísticas; por outro lado, também não é possível delimitá-los com precisão, por estarem implicados na relação do sujeito com seu exterior. No caso da literatura, essa problemática é ainda mais complexa, por se tratar de uma manifestação da linguagem que naturalmente abre a possibilidades interpretativas imprecisas, razão pela qual questionamos a delimitação de uma única interpretação para esse texto.

O embasamento teórico para o desenvolvimento das análises apresentadas se sustenta, principalmente, na teoria de Benveniste (2005; 2006), embora tenhamos recorrido também a Barthes (2004) e Normand (2006). Para atingir o objetivo supracitado, nosso trabalho se divide em dois gestos analíticos, sendo eles: observação das coordenadas referenciais; análise dos discursos literário e religioso em funcionamento. Em ambas as etapas de análise, foi posto em observação o funcionamento das metáforas, elemento tradicionalmente associado ao discurso literário e que, como constatamos, compõe as estratégias do enunciador para a qualidade da retórica no exercício da evangelização. Passemos, assim, às análises, iniciando pelo funcionamento das coordenadas referenciais.

2 As coordenadas referenciais em operação no sermão

Na obra em questão, as coordenadas referenciais desempenham um papel fundamental em sua composição, sendo já indiciadas em seu título, “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, de modo que é instaurado um “eu”, um orador (que remete a Santo Antônio, mas não o é), e um “tu”, os peixes. O orador, todavia, não é Santo Antônio, posto que este é referido na terceira pessoa, ocupando, assim, a posição de “ele”, a não pessoa do discurso. Vejamos, no excerto a seguir, questões que podem ser observadas:

- a) “*Vos estis sal terrae* [Vós sois o sal da terra]. Haveis de saber, irmãos peixes, que o sal, filho do mar como vós, tem duas propriedades, as quais em vós mesmo se experimentam: conservar o são, e preservá-lo, para que não se corrompa. Essas mesmas propriedades tinham as pregações de Santo Antônio, como também as devem ter as de todos os pregadores” (VIEIRA, [1654] 2006, p.46).

Nessa passagem do sermão, em uma análise inicial, podemos observar a complexidade em relação às instâncias eu-tu-ele-aqui-agora instauradas, o que ocorre a partir da referência à citação bíblica “Vós sois o sal da terra”: o “eu” é colocado em paridade com o “eu” bíblico, no caso Jesus Cristo, remetendo, com isso, a alguém com propriedade a assumir essa posição; o “tu”, por sua vez, aproxima a metáfora dos peixes aos seguidores e aprendizes dessa doutrina bíblica, homens pecadores; o lugar “ele” é ocupado novamente pela palavra bíblica, cuja temática coincide, bem como pela referência às pregações de Santo Antônio; o “aqui” e o “agora”, por fim, parecem remeter ao momento imediato em que a pregação ocorreu, isto é, em 1654, no

Maranhão².

Benveniste (2005) explica esse jogo que põe em funcionamento as coordenadas que, no caso em questão, são passíveis de variação. Segundo o autor, para se compreender os usos dessas instâncias discursivas, é essencial pensar a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar etc.) e a presente instância do discurso. Nas palavras do estudioso:

De fato, desde que não se visa mais, pela própria expressão, essa relação do indicador à instância única que o manifesta, a língua recorre a uma série de termos distintos que correspondem um a um aos primeiros, e que se referem não mais à instância de discurso, mas aos objetos “reais”, aos tempos e lugares “históricos”. (BENVENISTE, 2005, p. 280).

Ainda assim, para que a língua possa operar plenamente, é necessário que haja alguma repetibilidade entre os sentidos projetados. É neste sentido que, partindo do contexto da realização da obra e de sua literariedade, podemos estabelecer algumas relações a respeito das coordenadas referenciais eu-tu-ele-aqui-agora, sobre as quais nos detivemos individualmente na sequência.

Pensando na coordenada referencial “eu”, podemos observar que existe um eu-orador, o qual instaura Jesus Cristo e Santo Antônio, figuras de autoridade para o tipo de discurso a que se propõe. Se considerarmos o momento imediato da pregação, esse “eu” seria o próprio padre Antônio Vieira, que a realizou aos índios em 1654; pensando no sermão como parte de uma obra literária, por sua vez, esse “eu-Padre Antônio” se complexifica, pois cria-se um “eu-orador”, um efeito que não necessariamente se trata do autor da obra, mas que se mantém em sua função desempenhada: evangelizar³.

Em seguida, observamos um “tu” ocupado imediatamente pela figura dos peixes, a quem o orador literalmente se dirige na realidade ficcional da obra. Porém, essa posição também pode ser ocupada pelos aprendizes e discípulos (tendo em vista que a mobilização da expressão “Vós sois o sal da terra” aproxima seu “tu” com o do sermão), ou, mais especificamente, pensando no contexto real da pregação, pode remeter até mesmo ao indígena que participou das pregações. A partir da consideração de “eu” e “tu”, podemos verificar a forte presença da metaforização na

2 Neste caso, não havendo no texto a explicitação de marcas linguísticas que projetem as categorias de “aqui” e “agora”, fez-se necessário recorrer exclusivamente aos elementos extralinguísticos para a atribuição de sentidos.

3 O fato de se tratar de obra ficcional, mas que também constitui um texto histórico, constrói um paradoxo constitutivo para este discurso, por não ser pertencente a uma única esfera discursiva. Neste contexto, essa dupla constituição apresenta como efeito o desdobramento do enunciador em mais de um. Para significar esse discurso, portanto, é mobilizado também o sujeito ontológico (o autor), que se une à constituição do sujeito da enunciação.

complexificação dessas relações, a qual abre possibilidades interpretativas que não a de seu contexto imediato de realização. Ao mobilizar o “eu-orador”, por exemplo, podemos atribuir um sentido a “tu” que não o da realidade ficcional (o peixe); afinal, parece lógico que um “eu-orador” tenha em sua associação um “tu-discípulo”. Se no momento da pregação havia uma coincidência entre o “tu-peixe” e o “tu-índio”, a metaforização permite que outros “tu” sejam identificados, exercendo, portanto, um papel fundamental para o exercício da evangelização, pois proporciona a autoidentificação de potenciais seguidores.

Por sua vez, o “ele”, a não pessoa do discurso, é justamente a palavra de Jesus Cristo, implicitamente mobilizada pela citação “Vós sois o sal da terra”, e a pregação de Santo Antônio, que aparece de forma explícita. A associação de seu discurso a tais figuras de autoridade constrói efeitos de sentido de verdade e fundamento a seus dizeres que, há de se ressaltar, têm por objetivo a evangelização, isto é, requerem a aderência do “tu” ao que se apresenta. De fato, a relação entre enunciador e enunciatário resvala em um assunto que coaduna com a relação eu-tu, tendo em vista que o primeiro visando a persuadir o segundo é constitutivo do gênero sermão. Portanto, em inúmeros aspectos desse texto, é possível perceber estratégias para o fazer persuasivo deste enunciador.

A próxima coordenada referencial, “aqui”, pode ser analisada a partir de três formas distintas. A primeira delas é considerando o contexto real da pregação, direcionada aos índios, sendo seu local de ocorrência São Luís, no Maranhão. Para se chegar a essa conclusão, todavia, é preciso que o leitor tenha conhecimento dessa informação previamente, caso contrário limita-se a atribuição de sentidos ao texto. Outra possibilidade é criada a partir da consideração da literariedade do texto⁴, a qual permite que o lugar de realização da enunciação seja o mar em que estão os peixes. A terceira perspectiva observada, possibilitada pela publicação da obra (que permite que ela seja acessada em contextos amplos e diferentes em comparação ao de sua produção), é a de que o “aqui” remeta ao contexto imediato de sua leitura, sendo, assim, impossível de ser delimitado, já que sempre há a oportunidade de novas leituras a partir do contexto em que o leitor estiver inserido.

De forma semelhante, o “agora” também permite ao menos três possibilidades de sentido. No contexto real da pregação, essa coordenada referencial remete à data de 1654.

⁴ Para este estudo, compreendemos a literariedade como a condição a partir da qual um texto pode ser concebido como literário. Um de seus efeitos, que afeta a produção dos sentidos, é o estabelecimento de um “pacto ficcional” com os leitores, suspendendo-se a descrença na obra literária (ECO, 1994).

Pensando na realidade ficcional possibilitada pela literariedade do texto, não há nenhuma delimitação de data, de modo que há um “agora” indeterminado. Por fim, também em função da publicação da obra, há o “agora” do leitor, que também influencia em sua leitura.

A análise das coordenadas referenciais nos revela a importância de se considerar o contexto da expressão da linguagem para a atribuição de sentido. Assim, concordamos com Barthes, quando o autor afirma que: “Benveniste – e aí está o seu êxito – toma a linguagem nesse nível decisivo em que, sem deixar de ser plenamente linguagem, recolhe tudo aquilo que estávamos habituados a considerar exterior ou anterior a ela” (BARTHES, 2004, p. 209). Nesse sentido, a depender do que estiver envolvido no contexto do destinatário, este poderá significar os discursos de diferentes formas.

Um dos efeitos criados pela forma como as coordenadas referenciais são mobilizadas, pensando principalmente na retórica que almeja a evangelização, é a abertura a novas possibilidades de o leitor se inserir no texto e ocupar o lugar de “tu”. Para que isso ocorra, as metáforas desempenham um papel fundamental, já que, não havendo um destinatário claramente delimitado, há a possibilidade de identificação com essa função em meio à enunciação. A função da evangelização é reforçada, ainda, quando o orador instaura figuras de autoridade, como Jesus Cristo e Santo Antônio, sendo essa uma estratégia para legitimação de seu discurso.

Para compreender melhor o funcionamento das metáforas, vejamos trechos em que o orador discorre sobre as más condutas dos peixes maiores (no primeiro, especificamente, a respeito do polvo):

- b) “O polvo, escurecendo-se a si, tira a vista aos outros e a primeira traição e roubo que faz é à luz, para que não distinga as cores. Vê, peixe aleivoso e vil, qual é a tua maldade, pois Judas em tua comparação já é menos traidor”. (VIEIRA, [1654] 2006, p. 73)
- c) “A primeira coisa que me desedifica, peixes, de vós, é que vos comeis uns aos outros. Grande escândalo é este, mas circunstância o faz ainda maior. Não só vos comeis uns aos outros, senão que os grandes comem os pequenos.” (VIEIRA, [1654] 2006, p. 58)

Como podemos observar, se desconsiderado o contexto real da pregação, os excertos parecem nos revelar uma crítica ao comportamento dos peixes grande e do polvo. Todavia, ao se considerar o contexto da evangelização dos índios, os quais eram desrespeitados pelos portugueses, e considerando também o fato de que o próprio Padre Antônio Vieira lutou pelos direitos dos índios (MÜGGE, CONTE, 2018), podemos associar as imagens dos peixes maiores a uma representação metafórica dos portugueses, de modo que os peixes menores

seriam os índios e o ato de “comer” uns aos outros representaria as violências por eles sofridas. Daí a interpretação que, como apresentamos, é consenso entre a crítica literária. Verifica-se, também, a importância da consideração do contexto para a delimitação dos possíveis sentidos, visto que o inverso (os índios como os peixes maiores nessa circunstância), por exemplo, não seria uma interpretação possível.

A escolha dos peixes que compõem o sermão, os quais são conhecidos na região do Maranhão, ademais, também é significativa, podendo ser mais um indício para a tradicional associação do sermão ao seu contexto de pregação. Ainda assim, não há como confirmar tais relações, uma característica da literariedade do texto, que abre para novas construções de sentido por não delimitar seus sentidos de forma explícita.

É importante ressaltar, todavia, o fato de que, embora tenhamos conhecimento do contexto da pregação, ele não é explicitado na obra. Uma das implicações desse fato é que ele possibilita novas compreensões da parte do leitor sobre quem sejam os peixes maiores e menores, desde que haja algum tipo de abuso de poder dos primeiros em relação aos últimos, haja vista que nem todos os sentidos são possíveis de serem manifestados. Dessa forma, é possível afirmar que a falta de uma projeção discursiva explícita do contexto sócio-histórico de enunciação soma-se à escolha da metáfora como recurso de pregação. Assim, é em meio a essa dupla articulação que são ampliadas as possibilidades de “preenchimento” das figuras metafóricas usadas.

Para atribuir os sentidos às metáforas, há a priori a observação dos signos em si mesmos, que passam a preencher novos significados. Neste sentido, este processo de significação não é livre, mas sofre coerções internas ao sistema (pelas possibilidades associadas ao signo em si), como também do contexto, que afeta essas possibilidades. Pensando na relação forma-sentido no tocante às metáforas dos peixes, especificamente, é necessário mobilizar os elementos que contribuem para sua definição, que fogem ao peixe literal, para que possam ser efetivamente significadas. De fato, ao pensar a relação entre a língua e o seu exterior, Normand (2006, p. 19) constata que “forma e sentido são intimamente ligados, um não fica sem o outro, mas essa ligação não pode ser inteiramente contingente”. Uma das implicações dessa proposição é que a relação entre forma e sentido é parcialmente necessária, pois, ao mesmo tempo em que há a possibilidade de criação de novos sentidos, é preciso algum tipo de repetibilidade para que eles possam se estabilizar e, com isso, permitir a comunicação. A zona de compartilhamento entre os falantes envolvidos, que ocorre justamente em função dessa repetibilidade, garante que não

ocorram deslizes de sentidos seguidamente; é o que leva a autora a apresentar o breve e significativo complemento: “o sentido passa sempre pelas formas” (NORMAND, 2006, p. 20).

Outro elemento que nos permite atribuir novos sentidos à metáfora do peixe maior mobilizada é a forma como o animal é caracterizado, com qualidades humanas, tais quais “aleivoso”, “vil” e que “faz maldades”. Essa descrição nos permite atribuir novos sentidos ao peixe, pois fogem à realidade animal. Desse modo, podemos considerar essa mais uma das estratégias do autor para a abertura de possibilidades interpretativas para preencher a imagem dos peixes maiores, podendo, portanto, suscitar novas identificações do leitor aos peixes opressores e aos oprimidos, levando-o, conseqüentemente, à associação de certas virtudes à perspectiva cristã e abrindo espaço à realização da evangelização.

O uso feito das metáforas apresentado só é possível pelo fato de o autor articular o discurso religioso com o literário, tendo em vista que se trata de uma figura de linguagem tradicionalmente literária. Como vimos, a forma como o autor a utiliza é um recurso para complementar a evangelização. Sendo assim, passemos a observar, neste momento, como os referidos discursos são mobilizados em favor da retórica do texto.

2 A dupla constituição do sermão: os discursos literário e religioso em funcionamento

No fragmento apresentado a seguir, uma das primeiras passagens do sermão, o autor já indicia o tipo de linguagem que o constitui. Nele, podemos observar o autor refletindo acerca da tradicional referência bíblica “Vós sois o sal da terra”, o que é feito a partir da combinação entre os discursos religioso e o literário.

- d) “O efeito do sal é impedir a corrupção, mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser, a causa desta corrupção? Ou é porque o sal não salga ou porque a terra se não deixa salgar. Ou é porque o sal não salga e os pregadores não pregam a verdadeira doutrina; ou porque a terra se não deixa salgar e os ouvintes, sendo verdadeira a doutrina que lhes dão, a não querem receber. Ou é porque o sal não salga e os pregadores dizem uma coisa e fazem outra; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes querem antes imitar o que eles fazem, que fazer o que dizem. Ou é porque o sal não salga e os pregadores se pregam a si, e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar e os ouvintes, em vez de servir a Cristo, servem os seus apetites. Não é tudo isto verdade? Ainda mal!” (VIEIRA, [1654] 2006, p. 43).

Dentre os elementos que associamos ao discurso literário, destacamos a presença de inúmeras figuras de linguagem, como: repetições (“ou é porque o sal...”);

metaforização⁵ (o sal ilustrando as virtudes humanas, vide “o efeito do sal é impedir a corrupção”, bem como a imagem dos peixes, como visto anteriormente); a ironia no fechamento (“ainda mal!”); as personagens alegóricas que, embora não estejam presentes nesse trecho em questão, puderam ser vistas nas outras passagens apresentadas (a exemplo dos peixes maiores, representando todo um grupo de indivíduos com certo tipo de comportamento).

Em relação ao discurso religioso, podemos verificar a questão da temática e sua função, fortemente associada à evangelização. A temática do excerto apresentado é a reflexão sobre a expressão “Vós sois o sal da terra” (cujas metáfora é tradicional no discurso religioso cristão), sendo problematizada em função das possíveis causas para a corrupção na terra. Há, portanto, uma moralização cristã no discurso, que privilegia certos comportamentos em detrimento de outros. Como efeito dos princípios pregados, espera-se que haja a conversão dos discípulos para a palavra de Deus, para que possam, com isso, ser efetivamente “sal da terra”.

Dessa maneira, podemos constatar que, de fato, a obra se apropria de qualidades tradicionalmente associadas a ambos os discursos, mobilizando-os para a criação de certos efeitos de sentido. Nas palavras de Barthes (2004, p. 211-212), “ela [a enunciação] é o ato, renovado, pelo qual o locutor toma posse da língua (apropria-se dela, diz com justeza Benveniste): o sujeito não é anterior à linguagem; só se torna sujeito na medida em que fala. Neste sentido, a apropriação que Pe. Vieira faz de ambos os discursos literário e religioso leva a deslocamentos em relação ao funcionamento a eles tradicionalmente associado, criando, com isso, novos efeitos, que cumprem a sua função principal com a obra: a evangelização. Sob o mesmo raciocínio, essa mobilização dos discursos nos indicia o sujeito que o apropria, o evangelizador, bem como traços do que ele compreende pelo Evangelho (ao condenar as atitudes dos “peixes grandes”, por exemplo).

Entretanto, para se apreender como esse sujeito pode realizar tal “apropriação” da língua ao (se) enunciar, é importante compreender quais os processos envolvidos para que seja possível atribuir certas características do texto ao tipo de discurso que o compõe. Essa questão está relacionada com a problemática da repetibilidade anteriormente apresentada que, no caso em questão, tem relação com as características dos tipos de discurso. Assim, embora exista uma

⁵Embora não se trate de um elemento exclusivo do discurso literário, tendo em vista que é uma figura de linguagem também comum no discurso religioso, é ao discurso literário que está tradicionalmente associada. Assim, embora a metaforização seja constitutiva de diversas esferas discursivas, a literatura opera como um lugar privilegiado para seu funcionamento, por permitir que ela se exerça com maior liberdade.

relativa estabilidade em relação ao que se compreende por discurso religioso e discurso literário no imaginário coletivo social (o que nos possibilita a realização da análise apresentada, atribuindo características específicas a um tipo de discurso), certas variações são possibilitadas sem que haja o comprometimento de seu funcionamento, tal qual a aproximação entre ambos os discursos. Nas palavras de Benveniste (2006, p. 82), “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, sendo justamente pela coocorrência dos dois tipos de discursos que se constitui o “ato individual de utilização” da língua da parte do autor. Além disso, o autor acrescenta que:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 2006, p. 84, grifo do autor).

A mobilização dos elementos da língua é tão individual que, como podemos observar nos trechos a seguir, alguns enunciados são mais propensos a serem caracterizados como representantes de um tipo de discurso específico, ao contrário dos excertos acima, que ilustram a coocorrência de ambos os discursos.

- e) “Oh, que excesso tão afrontoso e tão indigno de um elemento tão puro, tão claro e tão cristalino como o da água, espelho natural não só da terra, senão do mesmo céu!” (VIEIRA, [1654] 2006, p.73).
- f) “Vós fostes criados por Deus para servir ao homem, e conseguis o fim para que fostes criados; a mim criou-me para o servir a ele, e não consigo o fim para que me criou.” (VIEIRA, [1654] 2006, p.76).

No primeiro excerto, o autor contrapõe a pureza da água com a indignidade dos peixes grandes que nela habitam. Para isso, ele recorre à exaltação da primeira (“elemento tão puro, tão claro e tão cristalino”, “espelho natural não só da terra, senão do mesmo céu!”) e à crítica dos últimos (“excesso tão afrontoso e tão indigno”), as quais são realizadas de forma hiperbólica, como forma de demarcar as diferenças entre os envolvidos e novamente assinalar os peixes maiores nessa posição de desmerecedores. No segundo, por sua vez, observamos um discurso tradicionalmente religioso, em que se instaura um orador e seus discípulos, colocando a todos como filhos de Deus e discorrendo acerca da importância de agir enquanto seus servos.

Não obstante, se considerado o contexto da obra como um todo, é possível pensar a exaltação do céu no primeiro como uma referência ao discurso religioso, que permeia toda a obra.

Entretanto, não há, no outro, elementos que o associem diretamente ao discurso literário, o que nos sugere que é possível mobilizar mais componentes de um ou de outro em determinados momentos, suscitando em diferentes efeitos de sentido.

Se considerada a questão da retórica presente no sermão, cuja função principal é a adesão do interlocutor à sua religião, a interpelação dos discursos religioso e literário abre espaço a maiores oportunidades de uma identificação do destinatário, o que é possível justamente em virtude da imprecisão de alguns componentes, como as figuras de linguagem, a serem interpretados a partir das possibilidades de seu contexto.

Considerações finais

No presente artigo, objetivamos compreender algumas das estratégias envolvidas na retórica no “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, de Padre Antônio Vieira. A divisão nas etapas da análise, observação das coordenadas referenciais e do funcionamento dos discursos literário e religioso, foi produtiva para se possibilitar uma observação acurada em relação ao que circunda o texto como um todo, a evangelização.

Foi possível observar a linguagem sendo posta em funcionamento enquanto um ato individual (BENVENISTE, 2006). Especificamente, conseguimos constatar como Pe. Vieira cria metáforas, deslocando termos de seus contextos tradicionais de uso, e como elas foram mobilizadas para atingir seus objetivos.

Ainda pensando na apropriação do autor, foi possível verificar a mobilização de traços constitutivos de um tipo de discurso específico (religioso ou literário) em determinados momentos, sendo que em alguns observamos a coocorrência e em outros uma demarcação mais evidente. Deste modo, a inclinação maior ou menor ao tipo de discurso tem relação com a função da obra como um todo, evangelizar, que não é deixada de lado em momento algum.

Em linhas gerais, pudemos constatar que as coordenadas referenciais foram construídas como uma estratégia para o ato de evangelização, pois garantem veracidade e credibilidade ao dizer (ao associar o “eu-orador” com figuras de autoridade como Jesus Cristo e Santo Antônio), bem como abrem espaço para uma identificação do leitor à posição de “tu”, que é ocupada por uma figura metafórica (os peixes), propensa à interpretação do leitor.

Além disso, as possibilidades criadas pelo discurso literário em geral, como as figuras de

linguagem (metáforas, alegorias, ironias, repetições etc.), também cumprem a função de abrir espaço para uma identificação do leitor ao realizar sua interpretação sobre os excertos menos literais. Assim, associar esses usos da linguagem ao discurso religioso, levando a deslocamentos em relação ao que está tradicionalmente ligado a ambos, cria novos efeitos e favorece à evangelização a que se pretende o autor.

Referências

- AZEVEDO, João Lúcio de. *História de Antônio Vieira*. Tomos I e II. São Paulo: Alameda, 2008.
- BARTHES, Roland. Por que gosto de Benveniste. In: Barthes, Roland. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 207-213.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MÜGGE, Ermani; CONTE, Daniel. "Sermão de Santo Antônio aos peixes" ou a metáfora do imaginário colonial português. *Navegações: Revista de Cultura e Literaturas de Língua Portuguesa*, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 131-140, 31 jan. 2018. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1983-4276.2017.2.29788>. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/29788>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- NORMAND, Claudine. Saussure-Benveniste. *Letras*, [S.l.], n. 33, p. 13-21, dez. 2006. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11920>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- VIEIRA, Padre Antônio. (1654). *Sermões escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Desafios na didatização da literatura em língua de sinais no ensino de Libras

Conceição de Maria Costa Saúde¹

Fabíola Gomes dos Santos²

Sonale Sintia Araújo de Santana Agra³

RESUMO

Durante a formação estudantil é comum ter contato com a literatura, seja na escola ou na academia, sendo assim, podemos indagar se há uma abordagem literária no ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para os cursos de licenciatura e como é realizada. Isto posto, este estudo investiga a presença da literatura em língua de sinais, produções em Libras e as abordagens mais comuns feitas por docentes de Libras nos referidos cursos superiores no estado da Paraíba. Propomos discussões acerca do material literário disponível em língua de sinais e as possíveis aplicações à prática docente, contemplando suas três vertentes: tradução, adaptação e produção. Metodologicamente, a pesquisa está dividida em três etapas, iniciando com a revisão bibliográfica, concomitantemente à investigação qualitativa, realizada com docentes de universidades paraibanas via questionário online (*Google Forms*), acerca da presença e abordagem de literatura em língua de sinais nas aulas de Libras. A segunda, refere-se à análise dos dados coletados e a terceira uma proposta didática explorando a literatura sinalizada no ensino de Libras. Neste sentido, objetivamos contribuir com a didatização das aulas de Libras, disponibilizando produções literárias existentes categorizadas por gêneros literários, para a partir delas sugerir alternativas *metodológicas*, a fim de trabalhar a cultura e a identidade surda mediante o ensino da literatura. Para o desenvolvimento da fundamentação teórica revisaremos Sutton-Spence (2021), Nichols (2016), Peixoto (2016), entre outros teóricos, desta forma refletimos acerca da relevância de explorar a literatura em língua de sinais no ensino-aprendizagem de Libras. Este trabalho demonstra-se significativo, considerando a escassez de informação sobre a literatura sinalizada associada ao ensino de Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura em língua de sinais; Ensino de Libras; Proposta didática; Produções literárias.

1 Introdução

A trajetória da história dos surdos, ao longo dos tempos, testifica que os mesmos foram impedidos de utilizar sua própria língua, em meados dos anos 80 com o chamado Congresso de Milão, que excluiu qualquer forma de uso de línguas de sinais em instituições que aportavam surdos. No entanto, com a oficialização da Lei de Libras 10.436/2002, os surdos tiveram a língua reconhecida como expressão linguística natural. Em seguida, o Decreto 5626/2005 garantiu a

¹ Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho (UGF), professora assistente II da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. E-mail: conceicao.saude@ufcg.edu.org

² Bacharel em Ciências Contábeis pelo Instituto de Ensino Superior da Paraíba (IESP). E-mail: fabiola.gomes2@gmail.com

³ Graduada em Letras- Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba e graduanda em Letras-Libras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: nalesintia@gmail.com

inserção da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de fonoaudiologia, magistério e licenciaturas.

Tendo em vista a falta de diretrizes oficiais que direcionem os conteúdos a ser contemplados na disciplina, surgiu a necessidade de apontar um caminho plausível para que os docentes de Libras possam explorar a literatura em língua de sinais, objetivando desenvolver no aluno habilidades receptoras da língua meta e da literatura, além de competências de produção na comunicação e reflexivas no tocante à literatura. Pois, sabemos que ao longo da vida, os discentes, em algum momento, tiveram contato com a literatura e no que se refere ao ensino de Libras nos cursos superiores de licenciatura, se faz necessário explorar a literatura sinalizada, sendo traduzida, adaptada ou produzida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O presente artigo busca averiguar se a literatura nos cursos de licenciatura é trabalhada, quais as dificuldades encontradas em explorar seus elementos do ponto de vista dos docentes dos cursos superiores da Paraíba, faz um levantamento das obras disponíveis e as categoriza por gêneros literários, discute sobre a relevância de explorar essas obras no ensino de Libras e deixa um legado para os profissionais que lecionam Libras nos cursos superiores de licenciatura, uma vez que encontrar materiais que apontam um caminho possível para unir abordagens da literatura sinalizada ao ensino de Libras, para isso apresentaremos uma proposta didática para trabalhar literatura em língua de sinais nas aulas de Libras como segunda língua - L2.

2 Ensino de Libras nos cursos de licenciatura de universidades públicas

Quando fazemos um panorama geral a respeito da Língua Brasileira de Sinais, podemos observar que no ensino, enquanto disciplina obrigatória, é algo recente no Brasil. Em 2002, através da Lei 10.436, houve o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão dos sujeitos surdos, até então essa língua era utilizada apenas dentro da comunidade surda. O Art. 1º esclarece que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

A disciplina de Libras passou a ser obrigatória em virtude do decreto 5.626 que regulamentava a referida lei e determina que alguns cursos de graduação a ministrem e, em outros, ela se constitui como disciplina optativa. Podemos verificar no Artigo 4º da lei 10463/2002 que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (Brasil, 2002)

Nos cursos de licenciatura, o ensino de Libras é obrigatório, tendo em vista a necessidade de os profissionais licenciados terem conhecimento básico dessa língua para exercer suas profissões de forma efetiva, principalmente no atual contexto de inclusão social dos surdos, onde o número é cada vez mais crescente.

Além dessa determinação, o Decreto delineou como deve se dar a formação dos docentes para o ensino da disciplina e viabilizou a criação de cursos de graduação para a formação de professores surdos e ouvintes a fim de atuarem na educação básica e no ensino superior. Possibilitando, assim, a criação do curso de licenciatura plena em Letras Libras, iniciado, em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (semi-presencial), em 2010, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB (EAD-Ensino a Distância) e, em 2017, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Presencial).

Esse breve histórico se faz relevante para demonstrar o quão recente é o ensino da Libras. Antes da formação da primeira turma de licenciatura em Letras Libras, eram habilitados para lecionar a disciplina os profissionais com formação em licenciatura que possuíssem proficiência em Libras (Prolibras). Criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Prolibras era um programa nacional que realizava exames para obtenção de dois tipos de certificados: "Certificado de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras" e "Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa". A certificação poderia ser considerada um título que provava a competência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras.

Como citado no Art. 20. do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005: "Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa". Tal medida também é citada no Art. 1. da Portaria Normativa MEC 20/2010: "Os exames de proficiência em Libras - Prolibras serão realizados, anualmente, nos Estados e no Distrito Federal, até 2015."

Este período de dez anos, contados a partir de 22 de dezembro de 2005, foi necessário para que houvesse tempo para o funcionamento e popularização de cursos de graduação ou pós-

graduação em Letras Libras e, conseqüentemente, a formação de intérpretes e professores qualificados com nível de ensino superior. O período definido por lei para realização do exame de proficiência foi iniciado em 2006 e finalizado em 2016, portanto não há mais Prolibras. Essa medida foi tomada até que se formasse os primeiros profissionais licenciados e bacharelados em Letras Libras.

Tendo visto esta trajetória desde a criação dos cursos de licenciatura em Letras Libras, até a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, podemos nos indagar como seria o processo de didatização desta disciplina, uma vez o decreto não determina uma diretriz específica para que os cursos sigam. Portanto, os conteúdos da disciplina ficam à critério do docente que a ministrará. Diante deste fato, nos questionamos se na didatização do ensino de Libras, há lugar para a língua de sinais, no ensino de Libras, uma vez que é parte da cultura surda. Para isso, faremos uma explanação sobre o que é e quais vertentes conta a literatura em Libras

3 Literatura em Língua de Sinais e suas vertentes

Uma produção literária é construída de modo a proporcionar ao leitor/receptor uma experiência de identificação (ou não) com personagens e emoções das mais diversas. Esses elementos são contagiantes, entretanto as produções existentes, em sua maioria, são construídas dentro da cultura oralista, limitando a identificação da pessoa surda, pois sua cultura é construída dentro de uma língua visual/gestual.

Segundo Sutton-Spence (2021), as pessoas tendem a pensar que a literatura não faz parte do cotidiano, sendo uma arte estética e escrita. Todavia, esta definição puramente leitora e escrita exclui “muitos exemplos de uso da língua estética” (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 25). No que se refere à literatura surda, produzida em Libras, há poucos casos descritos, a maioria das produções são sinalizadas, configurando-se literatura em Libras localizadas nas categorias de tradução, adaptação e produção surda. Porém, “o importante na literatura é o uso da linguagem com o principal objetivo de proporcionar prazer, de maneira que a sua estrutura se destaque” (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 25). Além de propiciar prazer ao recepcioná-la, a literatura sinalizada transcende a simples comunicação, é uma forma de expressão cultural, capaz de influenciar o povo surdo e legitimar a Libras como sua língua natural.

Peixoto (2016) divide a literatura entre Literatura em língua de sinais, “criada por ouvintes traduzida para a LIBRAS, que diferente das obras adaptadas não sofrem alterações nos enredos, pois são fiéis ao texto original da obra.” e Literatura surda, sendo obras “criadas e adaptadas por surdos [...] com elementos identitários e culturais do Povo Surdo” (PEIXOTO, 2016. p. 141).

Em concordância com a autora mencionada, utilizaremos o termo literatura em Libras para nos referir à literatura sinalizada. Esta, se divide em três vertentes, a primeira é a tradução, que se refere a uma obra literária escrita em uma língua oral-auditiva e traduzida para a Libras. Tratando-se de tradução, Nichols (2016) esclarece que seu objetivo é “o acesso à literatura na própria língua do sujeito surdo, [permitindo conhecer] as histórias da literatura convencional, através da Libras, das expressões bem claras, do uso de classificador e dos sinais dos personagens da história”.

Como exemplo temos fábulas, contos, poemas entre outros gêneros literários, porém os mencionados são mais frequentemente buscados, por configurarem-se como gêneros curtos. A fim de categorizá-los, citaremos algumas obras de tradução, posteriormente adaptação e por fim, produção literária surda. Referente à tradução temos os Quadros 1, 2 e 3 abaixo com alguns exemplos e os respectivos endereços eletrônicos.

Quadro 1: Tradução de fabulas.

Fábulas	Endereços eletrônicos
A cigarra e a formiga	https://www.youtube.com/watch?v=q9tx-7UaXB8&t=35s
A raposa e as uvas	https://www.youtube.com/watch?v=CJHFbyKTYFk
O leão e o ratinho	https://www.youtube.com/watch?v=Zlcw-CQAaVg
A lebre e a tartaruga	https://www.youtube.com/watch?v=7GGP10_T7p0
Dois viajantes e o urso	https://www.youtube.com/watch?v=CYV-3afMJBc
O corvo e a raposa	https://www.youtube.com/watch?v=GlkH7Vq6Bzc
Dois burrinhos	https://www.youtube.com/watch?v=k_SwdNnzfQE
O sabiá e o urubu	https://www.youtube.com/watch?v=TZot88-xFwU
O ratinho, o gato e o galo	https://www.youtube.com/watch?v=FFr7OmryiQU
O cavalo e o burro	youtube.com/watch?v=laNUelnqfbY

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Quadro 2: Tradução de poemas.

Poemas	Endereços eletrônicos
O sonho – Clarice Lispector	https://www.youtube.com/watch?v=sg5szOJn43I
Todas as manhãs – Conceição Evaristo	https://www.youtube.com/watch?v=yOh-uU-BIEk
O amor em paz - Vinicius de Moraes	https://www.youtube.com/watch?v=6eachY-QWl0
As borboletas – Vinicius de Moraes	https://www.youtube.com/watch?v=-uzhLnJITWw

O menestrel – Willian Shakespeare	https://www.youtube.com/watch?v=7XEA20EczmY
Laço de fita – Castro Alves	https://www.youtube.com/watch?v=T1g6Uqjnode
Me gritaram negra – Vitória Santa Cruz	https://www.youtube.com/watch?v=ocbq9JMNE5Q&t=88s
Direito das crianças – Ruth Rocha	https://www.youtube.com/watch?v=2pZptX5tFE0
Se ame, seja amor- Bráulio Bessa	https://www.youtube.com/watch?v=hclGIYkCGu0&t=17s
Canção do exílio – Gonçalves Dias	youtube.com/watch?v=l2C7fOg8Fpg&t=20s

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Quadro 3: Tradução de contos.

Contos	Endereço eletrônico
Rapunzel	https://www.youtube.com/watch?v=7q1kF5N1gHs&t=107s
Patinho feio	https://www.youtube.com/watch?v=Am9rpdE8sWI
A bela e a fera	https://www.youtube.com/watch?v=q1cjAFsfF34
O amigo	https://www.youtube.com/watch?v=F1lfgxTqrJg
Cinderela	https://www.youtube.com/watch?v=As0vKQI4Hgo
As doze princesas dançarinas	https://www.youtube.com/watch?v=4ziBIATB5gs
O lobo e os sete cabritinhos	https://www.youtube.com/watch?v=-kj9jti9ful&list=PLam8tvaGekmayOljiB-wYg1T7Sw39H-St
Alice no país das maravilhas	https://www.youtube.com/watch?v=mihOOaUJEHg
Pinóquio	https://www.youtube.com/watch?v=0Cq0YSilzFQ
Rosa branca e rosa vermelha	https://www.youtube.com/watch?v=bdQudfWfLg4

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A segunda vertente da literatura em Libras é a adaptação que consiste em um recontar de obras das línguas faladas para a língua de sinais, incorporando elementos pertencentes à cultura e a identidade surda.

Tais produções são adaptações [...] em vários gêneros literários, para que os surdos tenham acesso à literatura, aos valores de ser surdo e à tradição cultural dos contadores das histórias. Desse modo, ocorre a circulação e o consumo das marcas identitárias, das mãos literárias e da cultura surda. (MOURÃO, 2016. p. 16)

Sendo assim, exporemos alguns exemplos de obras adaptadas da cultura ouvinte para a cultura surda no quadro 4, especificamente contos e fábulas, pois as obras adaptadas se centram em histórias narradas em sua maioria, contos.

Quadro 4: Adaptação de contos e fabulas.

Contos e fábulas	Endereço Eletrônico
Cinderela surda	https://www.youtube.com/watch?v=AE2aos08PjY&t=4s
Mula sem cabeça	https://www.youtube.com/watch?v=3TaLh8k-j_E

Patinho Surdo	https://www.youtube.com/watch?v=oWB8aZjcSTU&t=317s
Boto cor de rosa surdo	https://www.youtube.com/watch?v=Zh5DSHfeocw
Rapunzel surda	https://www.youtube.com/watch?v=tNRwA8v0AiM
A árvore Surda	https://www.youtube.com/watch?v=FQdRkZ3fdCY
A lenda de kauane, uma guerreira surda	https://www.youtube.com/watch?v=5IFg2YFEinU
A sereiazinha surda	https://www.youtube.com/watch?v=OIfcQUCZBCI
A árvore	https://www.youtube.com/watch?v=4UBwn9242gA
A cigarra surda e as formigas	https://www.youtube.com/watch?v=qvmmWJc1sD8
Chapeuzinho vermelho surda	https://www.youtube.com/watch?v=mnZi_CMFKMc

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Como podemos perceber comparando os quadros 1, 2, 3 e 4, encontramos as adaptações em menor número em relação às traduções, pois elegemos apenas dez de cada gênero e existem várias outras traduções disponíveis. As adaptações, por sua vez, são reduzidas, exigindo maior tempo na sua busca. Logo, identificamos a necessidade de estimular a comunidade surda para promover o surgimento de novas adaptações.

A terceira e última vertente da literatura sinalizada se configura como Literatura Surda, assim como a literatura negra é feita por pessoas negras e a literatura feminina é feita por mulheres, a Literatura surda é criada em Libras, por sujeitos surdos, sendo uma produção livre. Sutton-Spence (2021, p. 40) teoriza os critérios para que uma literatura sinalizada seja considerada literatura surda, a saber: (i) ser feita por surdos, (ii) ter objetivo principal de atingir um público surdo, (iii) tratar de assuntos da experiência de ser surdo, (iv) ser produzida em Libras. Segundo a autora, não há obrigatoriedade de a obra contemplar os quatro critérios simultaneamente.

A Libras utilizada nas produções surdas, embora existam muitas obras que retratam a vida cotidiana dos surdos, sua identidade e cultura, não se configura como uma linguagem cotidianamente comum, é profunda, podemos dizer que é um mergulho no imenso oceano cultural e identitário da pessoa surda. Os poetas surdos utilizam características estéticas próprias da língua de sinais, como o VV (vernáculo visual), a performance, incorporação, a expressão corporal acentuada, classificadores da língua entre outros.

A literatura em Libras é verbal, embora as línguas de sinais sejam gestuais-visuais-espaciais e a literatura surda tenha o objetivo de criar imagens claras para o público. Existe um continuum de linguagem com a intenção de criar imagens visuais em forma de gestos. Os gestos vão além de uma língua de sinais para criar literatura visual sinalizada, que não é a língua, mas derivada

da estrutura visual desta; essa é uma técnica chamada Vernáculo Visual ou VV (SUTTON-SPENCE 2021, p. 43).

Isto posto, podemos inferir que a Literatura Surda é parte integrante e indiscutível da cultura e identidade surda, que transmite valores e temáticas culturais e identitárias do povo surdo “como a resistência à opressão pela sociedade dos ouvintes, os problemas de educação dos surdos, as alegrias de conhecer a Libras, a experiência visual do mundo dos surdos e os sucessos da comunidade surda” (SUTTON- SPENCE, 2021, p. 27). Como exemplo temos o poema *Para sempre surdo*, baseado na vida do autor surdo Rodrigo Custódio. Contudo, existem obras literárias com temas diferentes à vida do surdo, como no poema *O estranho do mar*. No quadro 5 abaixo, apresentamos obras literárias surdas para que conheçam algumas produções surdas.

Quadro 5: Produções surdas de contos e narrativas.

Poemas e narrativas	Endereço eletrônicos
Mundos – Lívia vilas boas	https://www.youtube.com/watch?v=her93sHy7L0
O estranho do Mar – Renata Freitas	https://www.youtube.com/watch?v=FpkgT9RvMNo&t=2s
Para sempre surdo – Rodrigo Custódio	https://www.youtube.com/watch?v=M3-YzIzkPxU&t=7s
A dor do silêncio – Renata Freitas	https://www.youtube.com/watch?v=fOVBoN_3lLA
Orgulho Surdo – Mariana Ayelen	https://www.youtube.com/watch?v=LHPf5AzxO74&t=2s
O Mudinho – Edinho Santos	https://www.youtube.com/watch?v=bl4-k4YqkCw&t=52s
Negro Surdo	https://www.youtube.com/watch?v=_iPayPxx-h8&t=2s
O caminho	https://www.youtube.com/watch?v=2w4AQQ6vOIA
Negrinho do Pastoreio	201812_FLN_Literatura_Lenda_Negrinho-do-Pastoreio_RogerPrestes (ufsc.br)
A água e o coelho	https://www.youtube.com/watch?v=HlyVoLI0qsQ
Eu X Rato	https://youtu.be/UmsAxQB5NQA
Escudo protetor contra o rei vírus	https://www.youtube.com/watch?v=5aJZwJJJ6f4
Surdos aventureiros	https://www.youtube.com/watch?v=lkoEFjMBJUo
Jaguardarte	facebook_jabberwocky_aulio_10_novembro_2015 (ufsc.br)
Folclore surdo: a árvore	https://www.youtube.com/watch?v=4UBwn9242gA&t=123s

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

4 Há lugar para a Literatura em Língua de sinais nas disciplinas de Libras dos cursos superiores de licenciatura?

Tratando-se do ensino de Libras como L2, a literatura em Libras é um fator facilitador na aprendizagem efetiva dos discentes, pois evidencia a cultura e identidade do povo surdo, “mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003. p. 10). Então

“trabalhar a literatura pode ser considerada uma forma excepcionalmente produtiva no tocante ao desenvolvimento sociocultural e comunicativo do discente” (AGRA *et al*, 2020. p. 577), trazendo:

Atributos favoráveis no ensino-aprendizagem, pois permite uma atualização no processo de aprendizagem do aluno, trazendo aspectos comunicativos, reflexivos, críticos, culturais, linguísticos, sociais etc. da língua enriquecendo-os e tornando-a mais atrativa e comunicativa. (SANTANA; ALBUQUERQUE 2016, p.150)

Dentro deste contexto e compreendendo a relevância da literatura em Libras como estratégia para vencer os desafios na didatização da Libras, as autoras aplicaram uma pesquisa através de formulário no *google forms* com 13 professores de Libras do ensino superior na Paraíba com o objetivo de identificar se a literatura sinalizada é explorada na prática docente e como é feita.

O resultado geral da pesquisa traz informações relevantes e mostra o quão é necessário debater sobre o tema. No primeiro ponto observado, verificamos que apesar da maioria dos professores entenderem que é relevante a possibilidade de explorar a literatura em língua de sinais nas aulas de Libras (83,3%), menos da metade dos pesquisados de fato a exploram em suas aulas (41,7%).

Não foi possível determinar a causa da discrepância entre saber a importância da exploração da literatura em Libras para o desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes e explorá-la. Como vimos, as traduções são encontradas com maior frequência, se comparada a adaptação, associado a isto, temos o fato de que os professores muitas das vezes sentem dificuldades em levar a literatura de forma compreensível à sala de aula, pois ainda que evidenciem na pesquisa que a literatura legitima a Libras como artefato cultural e identitário e que a utilização da literatura contribui no desenvolvimento de compreensão da língua e comunicação, há uma certa resistência em leva-la a sala de aula.

Dos que afirmaram explorar a literatura em língua de sinais, identificamos que os gêneros preferidos para uso em sala de aula são Contos e Fábulas, em contrapartida o Romance e o Poema foram apontados como gêneros que não seriam levados para ministração das aulas de Libras. O interesse pelos contos e fábulas ratificam a quantidade de adaptações disponíveis. É possível que as narrativas se mostrem mais interessantes no processo de tradução.

Quando questionado sobre o porquê é relevante explorar a literatura em Libras, em sua maioria, os professores enfatizaram a questão da cultura surda e valorização da Libras. Esse

pensamento está alinhado com a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB), art. 43, inciso IV, ao explicitar que a educação superior tem por finalidade promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

Para os pesquisados, a utilização da literatura sinalizada pode contribuir no desenvolvimento compreensão da língua e comunicação. Em concordância aos conhecimentos culturais no ensino-aprendizagem de uma segunda língua, a literatura faz parte da cultura e identidade de um povo, da sociedade, portanto é um bem coletivo e ainda que a língua não tenha limites e seja livre para ir como, quando e onde quiser percebemos que contribui significativamente nos processos de aquisição da língua. E a sua prática também nos mantém exercendo a língua coletivamente.

A Literatura é um exemplo cultural inegável de qualquer língua, seja ela oral, visual ou em sinais. [...] O contato literário nos possibilita adentrar em um mundo no qual podemos desfrutar positivamente para o ensino-aprendizagem como pessoa, estudante e professor. (AGRA et al, 2020. p. 577-578).

Diante dos fatos expostos quanto a pesquisa relacionada à literatura em Língua de sinais nas aulas de Libras, podemos perceber que os docentes tem consciência da relevância da literatura ser trabalhada nas aulas e podemos inferir que há lugar para a Literatura em língua de sinais nas aulas de Libras, porém há dificuldades em traçar estratégias de como explorar essa literatura evidenciando seus aspectos reflexivos, críticos e como mostra cultural do povo surdo, sendo assim proporemos um caminho didático que facilite e esclareça a exploração da literatura em língua de sinais nas aulas de Libras no tópico seguinte.

5 Proposta didática para trabalhar literatura surda nas aulas de Libras

Tendo em vista que a maioria dos docentes pesquisados evidenciaram a relevância de trabalhar a literatura nas aulas de Libras, devido os benefícios que o contato literário traz para os discentes e consideram como um fator motivador para a aprendizagem e desenvolvimento estudantil, indicaremos um dos caminhos possíveis para trabalhar o gênero literário que os pesquisados apontaram como o que não levariam às aulas: O poema.

Desenvolvemos a proposta de forma lúdica e *gamificada* para o uso nas aulas remotas, considerando o período que estamos vivenciando em virtude da Covid-19. O poema escolhido foi

“As borboletas” de Vinicius de Moraes, pertencente à vertente de tradução, disponibilizado gratuitamente no *Youtube*, canal de uma das autoras, acesse o vídeo apontando a câmera do seu celular para a figura 1 referente ao *QR-Code* ou pelo *4link*.

Fig 1. *QR-code* do vídeo do traduzido.



Fonte: <https://br.qr-code-generator.com/>

Esta proposta objetiva trabalhar os conteúdos ensináveis: Cores, Adjetivos e Expressões Faciais. Apresentar as cores em Língua de Sinais aos discentes para que conheçam os respectivos sinais, as subcategorias entre as cores (primárias, secundárias, tons, sensações, etc) assim como relacioná-las aos adjetivos e sentimentos que cada cor pode transmitir de acordo com o contexto do poema em questão, identificando no próprio vídeo por meio da correlação existente entre eles a partir do desenvolvimento da percepção visual. O poema também auxilia na compreensão e execução das expressões faciais correspondentes, possibilitando ao discente se expressar na língua meta de forma criativa, mediante atividades que propiciem a autonomia em Libras, incluindo o conteúdo, às expressões faciais, o léxico e a reflexão sobre diversidade que o poema traz, direcionando a realidade entre surdos e ouvintes.

Para a metodologia, sugerimos uma chuva de ideias sobre o tema, a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos, com base em palavras-chave relacionadas ao gênero literário a ser aplicado. Este primeiro momento se trata de uma conversação informal para que os discentes se sintam cómodos em interagir e expor o que já conhecem. Em seguida, recomenda-se apresentar aos alunos a obra escolhida e apresentar os recortes das imagens para que os alunos respondam quais os sinais correspondentes, por meio da tradução imagética.

Ainda sobre os recortes das imagens, se inicia o processo de interpretação em que o docente fará perguntas chaves sobre o texto para identificar a compreensão do conteúdo e a da língua de sinais dos estudantes, trabalhando também o vocabulário apresentado no vídeo e

4 <https://youtu.be/-uzhLnJITWw>

introduzindo a discussão literária de modo a proporcionar a criticidade e reflexão que a literatura nos possibilita explorar. Para exemplificar, veja as figuras 2, 3, 4 e 5 a seguir:

Fig 2. Apresentação do poema traduzido.



Fonte: própria das autoras, 2021.

Fig 3. *Powerpoint*, compreendendo o texto.



Fonte: própria das autoras, 2021.

Fig 4. *Powerpoint*, compreendendo os conteúdos.



Fonte: própria das autoras, 2021.

Fig 5. *Powerpoint*, compreendendo os conteúdos.



Fonte: própria das autoras, 2021.

Estando familiarizados com os conteúdos, cientes da reflexão trazida e tendo compartilhado suas opiniões acerca da temática proposta, chegou a hora dos estudantes expressarem o conhecimento adquirido a partir do gênero e obra apresentada, produzindo uma sinalização adaptada ou revisada.

Para que se fixe ainda melhor, propomos que se aplique atividades relacionadas ao poema e se disponibilize para os alunos outras literaturas com temáticas similares para estimular a intertextualidade e o interesse em conhecer outras obras, impulsionando-o a buscar conhecimentos para além da sala de aula, desenvolvendo o protagonismo do estudante que se tornará agente de sua própria aprendizagem. Indicamos que, nesse processo, seja realizada avaliação qualitativa, ou seja, contínua no decorrer da aula através da participação dos discentes durante a ministração, também com o desempenho nas atividades escritas e práticas.

Na construção das atividades e ou jogos, indicamos formar no *powerpoint*, *google forms* ou a plataforma *wordwall*, na qual se encontram inúmeros jogos online e gratuitos para que o

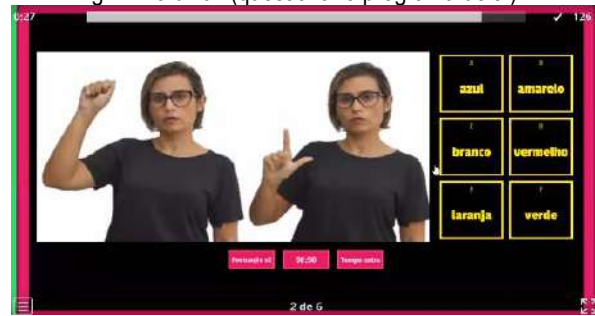
professor formule em um dos formatos disponíveis, a atividade/jogo *gamificada*, pode ser um questionário de programa de tv, verdadeiro ou falso, labirinto similar ao *pacman*, há variados formatos que o docente poderá escolher, para ilustrar, deixamos as figuras 6, 7, 8 e 9, abaixo para melhor entendimento do leitor.

Fig 6. Wordwall (abra a caixa).



Fonte: própria das autoras, 2021.

Fig 7. Wordwall (questionário programa de tv)



Fonte: própria das autoras, 2021.

Fig 8. Wordwall (roda aleatória)



Fonte: própria das autoras, 2021.

Fig 9. Powerpoint (memória)



Fonte: própria das autoras, 2021.

Os exemplos acima são amostras dos recursos que podem ser utilizados em uma proposta didática de ensino de literatura em língua de sinais nas aulas de Libras. Há diversos outros recursos, estando o docente livre para criar atividades interativas que proporcionem ao discente uma experiência literária imagética e maior absorção do conteúdo, promovendo o desenvolvimento da percepção visual inerente às línguas de sinais.

Conclusão

No processo de pesquisa da presença da literatura em língua de sinais, nos cursos superiores de licenciatura da Paraíba, verificamos que a maior parte das produções estão

relacionadas à tradução. Ainda há pouco material disponível na vertente da adaptação e produção surda.

Essa situação corrobora com o resultado da pesquisa, uma vez que, apesar dos docentes entenderem que é relevante trabalhar a literatura em Libras nas aulas de Libras, os professores pesquisados pouco utilizam a literatura sinalizada no ensino de Libras como L2, muitas vezes por não ser receptor de literatura sinalizada, por não saber como explorá-la, entre outros fatores que dificultam levar a literatura à sala de aula.

Contudo, através da proposta didática, pudemos evidenciar que a presença da literatura nas aulas de Libras é um caminho plausível para alavancar o ensino de língua e desenvolver nos discentes a criticidade e reflexão quanto aos assuntos culturais e identitários concernentes ao povo surdo. Assim, contribuímos para o ensino de Libras não apenas na Paraíba e nos cursos superiores, como também na educação básica, uma vez que a proposta é adaptável à realidade do docente que terá acesso a este artigo.

Referências

AGRA, S. S. A. S.; Pereira, K.K. F.; SAÚDE, C. M. C.; *Contação de história: Literatura em Língua de Sinais no ensino de Libras*. In: ENLIJE: Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino, 8, 2020, Anais. Campina Grande – EDUFCA, 2021. p. 573-587.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 29, de 20 de Julho de 2007. Realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras.. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2600/>>. Acesso em: 27 Ago. 2021.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2005.

FENEIS. Nota de Esclarecimento: Prolibras. Disponível em: <<https://blog.feneis.org.br/nota-de-esclarecimento-prolibras/>>. Acesso em: 27 Ago. 2021.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MARIA PEREIRA FILHA. Proficiência em Libras terá exames até 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/8659-sp-287529024>>. Acesso em: 27 Ago. 2021.

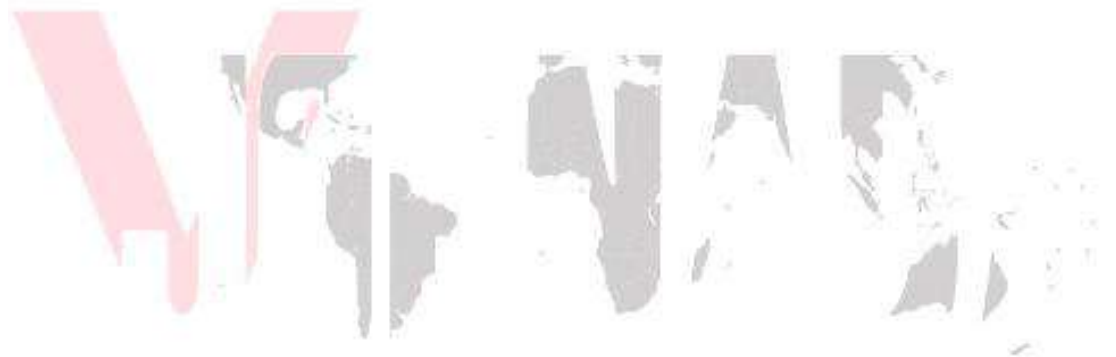
MOURÃO, C. H. N. *LITERATURA SURDA: experiência das mãos literárias*. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

NICHOLS, G. *Literatura surda: além da língua de sinais*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, SP. 2016.

PEIXOTO, J A. *O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções poéticas em língua de sinais no brasil*. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. 2016.

SANTANA, S. S. A.; ALBUQUERQUE, T K.; *Literatura em foco: como ir além da gramática nas aulas de espanhol como língua estrangeira*. In: NÓBREGA, D. G. A e SILVEIRA K.S.D. Reflexões sobre o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. Eduepb, 21. ed. Campina Grande, 2016.

S-S. R. *Literatura em libras*. 1 ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. E-book. 267 p. Disponível em: <http://www.literaturaemlibras.com/>. Acesso em: 22 abril. 2021.



Nacional de Línguas e Linguagens
&

I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Sob o peso dos “juízes inflexíveis”: concepções e construções das três mulheres da família Compson em *O som e a fúria*, de William Faulkner

Wilson de Carvalho Silva Araújo¹

José Vilian Manguieira²

RESUMO

Dentre as diversas possibilidades de análise crítica, *O som e a fúria* é uma obra que pode ser lida a partir das construções ligadas ao gênero no contexto em que é ambientada, o sul dos EUA no início do século XX. Nesse sentido, neste trabalho procuramos fazer uma análise da obra partindo do modo como as personagens femininas de destaque no romance, Candace, Caroline e srta. Quentin, são representadas nesse contexto. Nossos principais questionamentos para realizar essa pesquisa foram acerca de como essas três personagens eram construídas na narrativa, através do ponto de vista dos personagens masculinos que a narram, Quentin, Jason e Benjamin Compson. Além disso, procuramos observar como as personagens femininas ou aceitam ou rompem com as normas sociais estabelecidas para seu gênero nesse contexto. Dessa forma, buscamos analisar as representações dessas personagens no romance de acordo com a perspectiva de opressão feminina. Para tanto, utilizamos textos de Virginia Woolf (1990), Yang Zhao (2017), Dalila Karakaçi (2016) e Susanna Hempstead (2017), dentre outros, que tratam principalmente do silenciamento feminino ao longo da história e no contexto do sul dos Estados Unidos da narrativa, bem como fazendo relação desses contextos com a obra. Assim, como resultados de nossa pesquisa pudemos concluir que a personagem Candace Compson é marcada por sofrer diversas formas de opressão e silenciamento por parte, principalmente, dos seus irmãos homens e narradores da obra, por explorar sua sexualidade e não se manter virgem antes do casamento, conforme esperado para uma mulher naquele cenário. De modo semelhante, observamos na personagem de srta. Quentin, sua filha, a opressão de suas vontades por parte do tio Jason e de sua avó Caroline Compson, uma vez que ela, assim como a mãe, não atendia ao esperado para uma dama em seu contexto. Quanto a Caroline, esta pode ser lida como o oposto das outras duas, já segue os costumes sociais de modo extremo, incorporando a representação de uma dama sulista nos EUA.

PALAVRAS-CHAVE: *O som e a fúria*; Representação do feminino; Autonomia feminina; Silenciamento feminino; William Faulkner.

1 Introdução

O romance *O som e a fúria*, do escritor estadunidense William Faulkner, foi publicado pela primeira vez em 1929. Posteriormente, em 1946, o autor escreveu um apêndice da obra, no qual definiu cada personagem e também descreveu membros antecedentes da família. Esse apêndice foi integrado ao livro e faz parte dele desde então. Neste trabalho, consideramos relevantes para a análise da narrativa em estudo tanto a obra, quanto a descrição do autor sobre os próprios personagens (conforme colocado no apêndice).

Assim, temos por intenção aqui realizar um estudo da obra supracitada com o foco principal nas personagens femininas da família Compson presentes no romance (Candace,

¹ Graduando. UEPB. E-mail: wilson.araujo@aluno.uepb.edu.br

² Doutor. UEPB. E-mail: vilianmanguieira@servidor.uepb.edu.br

Caroline e srta. Quentin), às quais, como será pontuado, são de extrema importância para a narrativa, mas em nenhum momento têm a oportunidade de expressar um ponto de vista próprio sobre a realidade à sua volta. A descrição dos eventos e, conseqüentemente, dos pontos de vista sobre esses, portanto, ocorre através dos narradores de cada parte da obra, que são os três irmãos Compson: Benjy, Quentin e Jason — além de um narrador em terceira pessoa que narra a partir do ponto de vista de Dilsey, empregada da família, e também focalizando Jason Compson.

Aqui, nosso objetivo é analisar Candace (Caddy) Compson, Caroline Compson (ou Bascomb, conforme nome de solteira) e srta. Quentin Compson, três mulheres da família que não têm oportunidade de expressar por meio da narrativa suas subjetividades. Elas também serão analisadas a partir de uma perspectiva de silenciamento social decorrente do contexto em que se inserem, pois, como será pontuado, elas ou se apresentam como rebeldes, indo contra as expectativas com o gênero feminino na sociedade do sul dos Estados Unidos do início do século XX, ou são extremamente passivas justamente por atenderem a esses preceitos.

2 Candace (Caddy) Compson

Caddy é a segunda filha de Jason Compson III e Caroline Bascomb. Ela sofre uma forma de opressão por não agir conforme o esperado para uma dama. Desde a infância ela demonstra certa rebeldia: “‘Eu não ligo.’ disse Caddy. ‘Eu vou entrar pela sala mesmo, onde eles estão.’ / ‘Aposto que o teu pai vai te bater se você fizer isso.’ disse Versh. / ‘Eu não ligo.’ disse Caddy.” (FAULKNER, 2017, p. 27). Nessa cena em questão, as crianças haviam sido advertidas a entrar em casa pelos fundos, pois havia visitas. Caddy, contudo, desde então se mostra uma personagem rebelde e que almeja controle sobre si e sobre suas ações. Mais adiante nessa passagem, ela ainda pede ao pai, no qual enxerga uma figura de poder, que dê uma ordem para que todas as crianças a obedeçam, corroborando essa ideia de controle:

“Manda eles me obedecerem, papai.” disse Caddy. “Eu não.” disse Jason. “Eu vou obedecer à Dilsey.” “Se o papai mandar, você vai ter que me obedecer.” disse Caddy. “Manda eles me obedecerem, papai.” “Silêncio.” disse o pai. “Está bem, todo mundo obedece à Caddy. Quando eles terminarem, leve todo mundo pra cima pela escada dos fundos, Dilsey.” (FAULKNER, 2017, p. 28).

A passagem destaca o desejo que a personagem tem de comandar. Isso fica evidente quando ela pede ao pai que a conceda o comando, por mais que um personagem masculino, seu irmão Jason, se recuse a aceitar sua autoridade. O pai acaba cedendo, embora sua fala final deixe claro que Dilsey, a empregada, ainda está no comando.

Quando adulta, Caddy se envolve com muitos homens, mas o que ganha destaque na narrativa é Dalton Ames, com o qual tem uma relação mal vista por seus parentes e que desperta ciúmes em seu irmão Quentin. A relação dos dois irmãos, assim, é um ponto importante de se analisar. O que fica subentendido é a presença de um amor incestuoso entre eles. Por mais que não haja cenas que confirmem uma relação sexual, há uma espécie de amor além do fraternal. Além disso, conforme cresce, Quentin parece carregar uma culpa por essa relação, como podemos ver no fragmento a seguir: “Se tivéssemos feito alguma coisa tão terrível que todos tivessem fugido do inferno, menos nós. *Cometi incesto eu disse pai fui eu não foi o Dalton Ames [...]*” (FAULKNER, 2017, p. 83).

Ainda há uma passagem a qual ele retoma frequentemente na obra, em que obriga a irmã a dizer se ama ou não Dalton Ames, enquanto que ela se limita a dizer que não sabe (FAULKNER, 2017, p. 161). Tem-se, assim, uma relação em que ambos procuram demonstrar força e controle, Caddy sobre si mesma; e Quentin sobre ela. Ele oprime os desejos da irmã e quer que ela se comporte segundo as tradições do contexto patriarcal do sul dos Estados Unidos da época, no qual as mulheres deviam seguir os padrões de castidade e demais preceitos sociais, muitos ligados à fé cristã. Como Zhao (2017) pontua:

Ao moldar a imagem de Caddy, Faulkner a descreve como um declínio no Sul, a vida está cercada por um sentimento profundamente enraizado de poder masculino. A fim de compreender com firmeza o domínio das mulheres, um forte sistema patriarcal sob o pretexto de manter a tradição tradicional do Sul não apenas priva seu direito de falar, mas também estabelece uma ética moral injusta. Isso as obriga a cumprir a moralidade, estando então completamente perdidas pela posição dominante de uma pessoa³ (ZHAO, 2017, p. 246, tradução nossa).

A relação de Quentin com a irmã é de um amor não correspondido, algo além de um desejo carnal. Ele parece se apaixonar por algo que idealiza dela, mas que não se cumpre ao longo da obra por conta da rebeldia da personagem. No apêndice do livro há uma descrição de Quentin destacando sua ligação com Caddy: “O qual amava não o corpo da irmã, e sim algum conceito de honra dos Compson sustentado de modo precário e (como ele bem sabia) apenas provisório pela membrana mínima e frágil de seu hímen [...]” (FAULKNER, 2017, p. 336). Pelas palavras do autor, o personagem ama a pureza construída pela família Compson, que representa o ideal social do contexto da obra, de uma mulher que mantivesse sua “honra”.

³“Through shaping the image of Caddy, Faulkner describes such a decline in the South, life is surrounded by deep-rooted sense of male power. In order to grasp the domination of women firmly, a strong patriarchal system under the guise of maintaining the traditional tradition of the South not only deprives of their right to speak, but also sets an unfair moral ethics. That forces them to abide by the morality, so women are completely lost as a person’s dominant position.” (ZHAO, 2017, p. 246)

A defesa da honra a todo custo, desse modo, parece ser algo atrelado à família, pois no apêndice da obra há a descrição de um ancestral deles em que encontramos o seguinte:

JACKSON. Um Grande Chefe Branco de espada na mão. (Duelista, velho leão briguento, magro, feroz, esquelético, durável, imperecível, que punha o bem-estar da nação acima da Casa Branca e a saúde de seu novo partido acima dos dois **e acima de tudo punha não a honra de sua esposa, mas o princípio de que a honra tinha de ser defendida fosse ou não fosse honra porque defendida era honra fosse ou não fosse.**) (FAULKNER, 2017, p. 330, grifo nosso).

Assim, esse conceito parece se prolongar no personagem. Além do mais, vemos que não só Quentin, como também Benjy, Jason e os demais irmãos, de alguma forma procuram reprimir e conter as vontades de Caddy para garantir que ela siga os ideais de uma dama. Benjy, que é um personagem com deficiência intelectual, tem uma percepção particular do mundo, associando memórias e acontecimentos a odores específicos. Na narração que faz no primeiro capítulo da obra, ele está constantemente dizendo o cheiro da irmã: “Ela tinha cheiro de árvore.” (FAULKNER, 2017, p. 13), e ela costuma, para ele, ter cheiros ligados à natureza, embora em outros momentos seu odor mude, como em passagens em que usa perfume e batom. Essas mudanças, dentro da narrativa, surgem como fonte de repulsa de Benjy.

Segundo Maria Cândica Zamith (2004, p. 239) “Quando algo nela [Caddy] se afasta da sua expectativa ele [Benjy] torna-se juiz implacável, é o primeiro a condená-la, como deixam entrever as reações expressas no seu relato: quando Caddy usa um perfume que lhe desagrade [...]”. Assim, Benjy reage a essas mudanças com choro e aversão, obrigando Caddy a se desfazer do frasco de perfume e lavar a boca do batom. Ao fazer isso, ela volta a ter “cheiro de árvore” e ele para de chorar. Também, em outro momento, surge essa repulsa dele, no qual fica subentendido que ela perdeu a virgindade e ele percebe:

[...] Caddy me abraçou, e o véu reluzente dela, e não senti mais o cheiro de árvore e comecei a chorar.
Benjy, disse Caddy, Benjy. Ela me abraçou de novo, mas eu fui embora. “Que foi, Benjy.” disse ela. “É esse chapéu, é.” Tirou o chapéu e voltou, e eu fui embora.
“Benjy.” disse ela. “Que foi. Que foi que a Caddy fez.”
“Ele não gostou desse vestido cheio de fricote.” disse Jason. (FAULKNER, 2017, p. 43).

Nesse caso, ambas as mudanças, na aparência e no cheiro, são motivos de repulsa da parte dele, o que pode ser visto como forma de silenciamento, pois Caddy acaba sempre cedendo para que ele pare de chorar. Como diz Hemsptead (2017, p. 27), “Embora Benjy não tente conscientemente situar Caddy em uma estrutura social, qualquer tentativa de contê-la deve ser

evitada a todo custo, e Benjy se torna mais um significante contra o qual Caddy deve se rebelar.”⁴. Ou seja, pode-se perceber que Benjy, assim como Quentin, acaba praticando uma forma de opressão contra a irmã.

No tocante a Jason, o que vemos de sua relação com Caddy é também um sentimento de aversão. Desde a infância, ele contesta os momentos em que ela tenta impor sua autoridade, recusando-se a obedecê-la. Quando adultos, a relação dos dois é praticamente limitada a uma extorsão, uma vez que Caddy envia dinheiro para os cuidados de sua filha, porém ele fica com a maior parte para si. Jason chega a fazer desde insultos extremamente odiosos, como quando sugere que ela deveria estar morta como o pai e o irmão deles: “‘Lá em casa a gente nem conhece o seu nome’, eu digo. ‘Sabia disso? A gente nem conhece o seu nome. Seria melhor pra você se você estivesse lá embaixo junto com ele e o Quentin’, eu digo. ‘Sabia disso?’” (FAULKNER, 2017, p. 207), até às chantagens, como em uma passagem em que a engana com a promessa, que não cumpre, de deixá-la rever sua filha.

Caddy, por sua vez, acaba à mercê dele e dos demais irmãos, assim como do sistema social em que se insere. Quando se descobre grávida ainda solteira, ela acaba se casando, embora provavelmente não com o pai da criança, pois ela tem consciência da própria condição enquanto mãe solteira, e apenas diz “Eu preciso casar com alguém.” (FAULKNER, 2017, p. 116). Entretanto, apesar dessa tentativa de manter as convenções em ordem, ela eventualmente se vê obrigada a deixar o lar, sendo quase que completamente apagada pela própria família após sua ida, pois não agia inteiramente como se esperava, sendo desde antes do casamento sexualmente ativa, além de rebelde.

Ainda assim, por mais que isso possa ser visto como um ato de revolta positiva contra as convenções sociais, o apêndice da obra traz alguns outros elementos relevantes sobre a caracterização dessa personagem. Nele, primeiro temos algo que vem para reforçar sua própria constituição: “Malsinada, sabia o que era e aceitava sua sina, sem correr atrás dela nem dela fugir.” (FAULKNER, 2017, p. 337). Por esse trecho, percebemos que ela é uma personagem verdadeira, que nunca se propôs a atender o desejo dos outros de que fosse o que não era. Ainda, como Hempstead (2017) coloca:

E, embora Caddy como personagem individual esteja tipicamente enterrada sob as discussões das vozes masculinas através das quais ela é articulada, eu argumento que sua obstinação e resistência clara às estruturas de poder

4“As Caddy’s transgressions mount, maleness collapses around her. Because Benjy’s being-in-the-world is corporeal and visceral, rather than cerebral and analytic, it is his physical maleness that suffers in the attempt to hold to a fixed notion of Caddy Compson. Though Benjy does not wittingly attempt to situate Caddy in a social framework, any attempt to contain her at all must be evaded at all costs, and Benjy becomes yet another signifier against which Caddy must rebel.” (p. 27)

hegemônicas - familiar, social, até mesmo narrativista - revelam uma eficácia muito superior à de seus narradores masculinos. Na verdade, isso permite que ela persevere, enquanto seus irmãos ficam estagnados⁵ (HEMPSTEAD, 2017, p. 40, tradução nossa).

Sua história, assim como a de todas as Compson, é contada através da perspectiva de três homens, os irmãos Benjy, Quentin e Jason, cada qual como narrador de um capítulo, enquanto a quarta parte do romance tem um narrador em terceira pessoa, partindo do ponto de vista de Dilsey, empregada dos Compson. Caddy, assim, tem sua voz duplamente silenciada: primeiro pela narrativa na qual se insere; e segundo pelas mãos do autor. Essa escolha, todavia, pode ser encarada como um modo de reforçar o silenciamento pelo qual ela passa e a dificuldade de se ver livre de julgamentos no contexto em que vive.

3 Caroline Compson/Bascomb

Assim como Caddy, Caroline Compson ou Caroline Bascomb, conforme o nome de solteira, também não tem a oportunidade de mostrar sua própria visão acerca dos acontecimentos da obra por meio de uma voz narrativa. O que temos são relatos de falas e os pontos de vista dos demais narradores acerca dela. Assim, o retrato que podemos fazer a seu respeito é de uma personagem paralisada, sem autonomia perante a própria realidade.

Limitada ao próprio lar e, na maior parte do tempo, ao seu quarto, ela não tem autoridade no ceio familiar e vive queixando-se de mal-estares. Sua constituição assemelha-se a de uma pessoa hipocondríaca, como podemos ver no trecho a seguir: “**Mas o que foi agora. Será que eu não posso nem passar mal em paz.** Eu tenho que me levantar da cama e vir aqui embaixo, com dois negros crescidos tomando conta dele.” (FAULKNER, 2017, p. 62, grifo nosso).

Ao analisar a personagem Caroline a partir de uma perspectiva utópica, Dalila Karakaçi (2016) afirma que essa personagem vive nesse ambiente para se isolar do mundo. Esse estado de estagnação, como aponta, pode ser visto como uma representação do que seria uma dama na sociedade do sul dos Estados Unidos, pois cumpre o que socialmente se espera para ela era enquanto mulher, casando-se, gerando filhos e, após isso, não mais tendo um papel ativo no ceio familiar. Além disso, a pesquisadora declara que:

A vida da sra. Compson é dividida em duas partes: a primeira parte pertence a uma jovem sra. Compson, vivendo a vida de uma bela e desejável jovem,

⁵“And, though Caddy as an individual character is typically buried beneath discussions of the male voices she is articulated through, I argue that her willfulness and clear resistance to hegemonic power structures—familial, social, even narrativistic—reveals an efficacy far surpassing that of her male narrators. Indeed, it allows her to persevere, while her brothers stagnate.” (p. 40)

pronta para se casar; a segunda parte, depois do casamento, concentra-se em ter filhos e no pranto do aborto do casamento. Os códigos da sociedade impuseram uma utopia sobre o papel das mulheres no Sul da América, e mais especificamente sobre o papel da sra. Compson dentro da família. Sua utopia era permanecer virgem até o casamento. Depois de explorar sua libido feminina, ao se casar e engravidar de quatro filhos, sua vida entra em um período de estagnação permanente, seguido pelo abandono dos filhos e do marido. Faulkner cria uma figura que não se move, mas está presa em seu ambiente social. Ela parece ter cumprido suas obrigações familiares junto com sua utopia feminina, afetada pelas condições sociais e pela situação real de emancipação das mulheres. A realização de suas fantasias juvenis causa-lhe estagnação, doença e negligência de suas responsabilidades.⁶ (KARAKAÇI, 2016, p. 45, tradução nossa).

Assim, ela é limitada a permanecer na casa sem uma voz ativa, isto porque, após a morte do marido, seu filho Jason assume o comando da família como uma figura que retém o poder patriarcal. Ambos reconhecem esse poder e, enquanto ele o expressa, ela o aceita:

“Que bom que a senhora está se sentindo bem o bastante pra descer pra jantar”, eu digo à mãe. “É o mínimo que posso fazer por você, descer para jantar”, ela diz. “Mesmo me sentindo mal. Eu sei que quando um homem trabalha o dia todo ele gosta de jantar com a família. Eu quero agradar a você. Só queria que você e Quentin se dessem melhor. Seria mais fácil para mim.” “A gente se dá bem”, eu digo. “Se ela quer ficar o dia inteiro trancada no quarto dela, eu não me incomodo. Agora, na hora das refeições não pode ter confusão nem cara emburrada. Eu sei que estou pedindo muito a ela, mas na minha casa é assim. Na sua casa, aliás.” “É sua”, a mãe diz. “Você agora é o chefe.” (FAULKNER, 2017, p. 261).

Como vemos, ela não questiona a autoridade que lhe é imposta socialmente e acaba perdida nas próprias limitações, imersa em uma hipocondria que corrobora seu estado de impotência perante a própria vida e a daqueles ao seu redor.

Sendo assim, essa personagem é o retrato da mulher casada e com filhos em um sistema que limita suas individualidades. Sua autoridade, portanto, praticamente não existe, uma vez que quem chefia a casa é Jason, e os afazeres domésticos são feitos pela empregada Dilsey. A seguinte fala reforça esses aspectos: “Se você vai largar tudo pra vestir o Benjamin, é melhor eu descer e preparar o café. Você sabe muito bem como o Jason fica quando o café se atrasa.’ / ‘E quem é que vai comer a gororoba que a senhora faz?’ perguntou Dilsey.” (FAULKNER, 2017, p.

⁶“Mrs. Compson’s life is divided in two parts: the first part belongs to a young Mrs. Compson, living the life of a beautiful and desirable youthful lady, ready to be married; the second part, after marriage, is focused on having children and the marriage miscarriage weeping. The codes of the society have imposed a utopia on the role of females in South American, and more specifically on Mrs. Compson’s role within the family. Her utopia was to stay virgin till her marriage. After exploring her female libido, when getting married and getting pregnant with four children, her life enters a period of permanent stagnation, followed by the abandonment of her children and husband. Faulkner creates a figure that does not move, but is stuck within her social environment. She seems to have fulfilled her family obligations along with her female utopia, affected by social conditions and the actual situation of women’s emancipation. The accomplishment of her youthful fantasies causes her stagnation, illness, and neglect of her responsibilities.” (KARAKAÇI, 2016, p. 45)

275). A partir do trecho acima, podemos perceber sua incapacidade de lidar com os problemas domésticos e sua aceitação do “poder” de Jason como novo chefe da família.

Além disso, suas relações com os filhos e com a neta são conturbadas, à exceção de Jason. Ela vê todos os Compson com negatividade, provavelmente em decorrência dos problemas que cada um trouxe à família. Benjy, o caçula, tem uma condição mental que é vista negativamente por seus parentes. Como posto no apêndice a seu respeito: “O qual, quando por fim até mesmo a mãe se deu conta de que ele era o que era e insistiu aos prantos que era preciso mudar seu nome, foi renomeado Benjamin pelo irmão Quentin (Benjamin, o último a nascer, vendido no Egito).” (FULKNER, 2017, p. 345). Isto é, Caroline e a família resolvem mudar seu nome de Maury (mesmo nome do irmão de Caroline) para Benjamin em uma tentativa de “resolver sua sina”, o que claramente não poderia ocorrer.

Com Candace, segunda filha, também há frustração, pois ela esperava que ela se tornasse uma “dama respeitosa”, tal qual ela própria se considera; porém, Caddy está longe de atender a esse preceito, como podemos denotar no trecho a seguir:

[...] e ela [Caroline] que não faz a menor tentativa de controlar a outra [srta. Quentin] nem ninguém, que nem aquela vez que ela viu alguém beijando a Caddy e no dia seguinte ficou andando pela casa de vestido preto com um véu e nem mesmo o pai conseguiu arrancar uma palavra dela, ela só fazia chorar e dizer que a filhinha dela tinha morrido e a Caddy estava com uns quinze anos na época [...] (FAULKNER, 2017, p. 234).

Assim, ela incorpora tão fielmente o destino do feminino construído pelo patriarcado, que não admite que a filha não seja como ela, e apenas lamenta essa quebra de paradigma. Segundo Zhao (2017):

[...] ela ensina a sua filha Caddy o dogma e os padrões da sociedade patriarcal. Isso faz com que Caddy seja outra vítima. Aos 15 anos, Caddy beijou um menino pela primeira vez por curiosidade, o que pareceu ultrajante para a sra. Compson. Isso é completamente diferente da “visão da dama do sul” representada pela sra. Compson. Ela não apenas não dá a Caddy nenhuma orientação, mas também envia Jason para monitorá-la, e a proíbe de interagir com meninos.⁷ (ZHAO, 2017, p. 246, tradução nossa)

Além disso, Caroline também não se satisfaz com Quentin, o primogênito, apesar de a princípio ele ter sido a grande expectativa dos Compson, indo estudar Harvard. Para isso, contudo, tiveram de vender o pasto da família e, assim, investiram muito dinheiro nele. Com o suicídio de

⁷she instills her daughter Caddy with the dogma and standards of patriarchal society. That makes Caddy to be another victim. At the age of 15, Caddy kissed a boy for the first time out of curiosity, which seemed to be outrageous to Mrs. Compson. It is completely deviant from “the Southern lady view” represented by Mrs. Compson. She not only does not give Caddy any guide but also sends Jason to monitor Caddy, and forbids her to interact with boys.” (ZHAO, 2017, p. 246)

Quentin, a ruína da família aumenta, pois seu primogênito está morto e o dinheiro investido em seus estudos não pode ser recuperado. A visão que a sra. Compson tem dele, desse modo, pode ser compreendida na seguinte passagem, em que fala também de sua relação com Caddy:

“Eles me excluía da vida deles, de propósito”, ela diz. “Era sempre ela e o Quentin. Sempre conspirando contra mim. Contra você também, se bem que você ainda era pequeno e não percebia. Para eles, eu e você sempre fomos intrusos, e o tio Maury também. Eu sempre dizia ao seu pai que eles tinham uma liberdade excessiva, ficavam juntos demais. Quando Quentin começou a frequentar a escola, tivemos que matriculá-la no ano seguinte, para que ela pudesse ficar com ele. Ela não suportava que um de vocês fizesse alguma coisa que ela não pudesse fazer. Era vaidade dela, vaidade e orgulho falso. E então quando ela começou a dar problema, eu sabia que Quentin ia achar que ele também tinha que fazer alguma coisa de ruim, tal como ela. Mas eu não acreditava que ele fosse tão egoísta a ponto de... Eu não podia sonhar que ele...” (FAULKNER, 2017, p. 265 – 266)

Ou seja, ela vê o suicídio do filho como um ato egoísta, e o coloca no mesmo nível do ressentimento que guarda pela conduta de Caddy, que julgava mal.

Já sobre o marido, ela tem também uma percepção negativa, chegando a considerar Jason IV filho somente dela, pois não herdara o “sangue ruim dos Compson”. Assim, Jason III, o marido alcoólatra, é para ela um dos responsáveis pela ruína familiar. Sobre o filho preferido, ela diz: “[...] eu olho para ele todo dia com medo de ver o sangue dos Compson começando a se manifestar nele [...] deixe-me ficar com o Jason e você pode ficar com os outros eles não são sangue do meu sangue como ele [...] tenho medo deles [...]” (FAULKNER, 2017, p. 107).

Portanto, sua visão é de horror perante todos os Compson, com exceção de Jason. Cada um dos outros traz algum tipo de “castigo” para a família. Quentin é visto como uma “renda desperdiçada” pelo dinheiro de seus estudos ter sido perdido com sua morte; Benjy tem uma condição mental não bem aceita pela família, e Caddy não se mantém casta e tampouco segue os preceitos de uma dama. Jason, porém, apesar de bem visto pela mãe, também não é justo em suas ações, uma vez que acumula em segredo altas somas de dinheiro, as quais em partes não lhe pertencem, embora Caroline não enxergue isso. Assim, ela aceita e não questiona a autoridade que ele toma para si como chefe da família, sequer chegando a considerá-lo culpado por algo. Em resumo, de acordo com Zamith (2004):

[...] todas as intervenções directas ou indirectas (sic) de Mrs. Compson apontam para um perfil negativo, alguém que falhou como mãe e como educadora mas que conservou a cegueira de pensar que é a única capaz de correção, de discernimento e de justiça. Para os filhos, ela não existe como mãe; até o favorito vê nela apenas uma fonte de poder e de benefícios pecuniários. (ZAMITH, 2004, p. 241 - 242).

Assim, ela incorpora o ideal opressor daquela sociedade, não se rebelando, como a filha e a neta fazem. A sra. Compson, portanto, **mostra-se** extremamente ligada ao estereótipo da mulher com traços do *angel in the house*, um conceito descrito por Coventry Patmore em um poema homônimo, entre 1854 e 1862, e estudado por Virginia Woolf, em seu artigo “Profissões para mulheres”. Nessa construção do feminino, temos sucintamente os preceitos de que as mulheres devem ser recatadas e obedientes aos seus maridos, ainda que ela incorpore esse ideal de uma perspectiva singular. Desse modo, percebemos que Caroline **é configurada no romance** como uma personagem que dificilmente impõe sua voz.

4 Srta. Quentin Compson

Quentin, filha de Candace Compson, nasce e cresce afastada da mãe, vivendo em meio a um ceio familiar em ruínas cujas presenças que deveriam cuidar dela (a avó, Caroline Compson, e o tio Jason) a reprimem e constantemente procuram impedi-la de viver conforme suas próprias vontades. Sua trajetória muito se assemelha à do destino da mãe, uma vez que ambas não agem de acordo com as normas sociais, deixando de lado os valores de honra e castidade esperados para as mulheres no contexto em questão. Sua jornada no livro é repleta de conflitos entre ela e esses membros de sua família. No clímax da narrativa, ela pega para si o dinheiro que seu tio Jason guardava, do qual boa parte era sua por direito, pois vinha de uma quantia que sua mãe lhe enviava. Assim, pode-se dizer que ela é a única Compson que termina o romance vitoriosa, e não arruinada, diferente dos demais, como trataremos adiante.

Em primeiro lugar, como já dito, Jason é um dos personagens responsáveis por cuidar de Quentin. Na narrativa ele toma para si a função de fazê-la se portar conforme as convenções designadas para seu papel enquanto mulher. Vejamos o diálogo a seguir:

[...] e então ela começou a morder os lábios como se eles estivessem envenenados, de tanto chumbo vermelho que ela havia passado.

“Vovó”, ela diz. “Vovó...”

“Quer comer mais alguma coisa?” eu digo.

“Por que é que ele me trata assim, vovó?” ela diz. “Eu nunca fiz mal a ele.”

“Quero que vocês se deem bem”, a mãe diz. “Agora só tenho vocês, e quero que vocês se deem melhor.”

“É culpa dele”, ela diz. “Ele não me deixa em paz, e eu tenho que. Se ele não me quer aqui, então por que é que não me deixa voltar pra...”

“Chega”, eu digo. “Nem mais uma palavra.”

“Então por que é que ele não me deixa em paz?” ela diz.

“Ele... ele... Ele é o único pai que você já teve”, a mãe diz. “O pão que você come é dele. Ele tem todo o direito de exigir que você lhe obedeça.”

(FAULKNER, 2017, p. 263 - 264).

O que vemos aqui é que Jason, ao tomar para si o lugar de chefe da família, está sempre procurando fazer Quentin seguir suas ordens. Ela, porém, constantemente se recusa, como nessa cena em questão quando havia rejeitado descer e jantar com ele, tal qual Caroline. As duas acabam descendo, todavia, e Jason não deixa de provocar a sobrinha, oferecendo comida para ela não como uma forma de preocupação, mas como uma ordem imposta. Desse modo, ele está o tempo todo querendo reafirmar sua autoridade.

Nesse sentido, outra questão importante de se pensar é na infelicidade de Quentin. Apesar de procurar agir como quer, ela dificilmente consegue não ser reprimida. Na cena em questão, ela pergunta para a avó por que Jason a trata mal sem justificativas aparentes. O que ele parece odiar nela e, conseqüentemente, é o motivo de seus maus tratos, é seu comportamento semelhante ao da mãe, sem seguir os preceitos socialmente designados às mulheres. Desde a primeira linha até a última página de sua narrativa ele tem uma visão dela: “Uma vez vagabunda, sempre vagabunda, é o que eu digo.” (FAULKNER, 2017, p. 184). Na cena do jantar ele ainda descreve o batom nos lábios dela fazendo uma comparação a algo envenenado.

A vida de Quentin, assim, é extremamente conturbada. Ela é uma personagem em constante luta contra o próprio ceio familiar, infeliz por ser reprimida e não ter sua liberdade física e sexual respeitada. Ela culpa Jason por sua infelicidade, pois de fato ele a mal trata por esperar dela algo que não é e nem deseja ser: “‘Tudo que eu faço, a culpa é sua’, ela diz. ‘Se eu sou ruim, é porque eu tive que ficar assim. Foi você que fez. Eu queria morrer. Queria que a gente morresse, todos nós.’” (FAULKNER, 2017, p. 264). Como vemos, nesse momento de fúria, ela chega a preferir a morte de todos a viver nas atuais circunstâncias. Esse aspecto pode ser visto como resultado da repressão pela qual Quentin passa.

Sobre essa questão, Virginia Woolf (2014) faz uma reflexão em seu texto *Um teto todo seu*, no qual imagina a situação hipotética da existência de uma irmã de William Shakespeare, com a mesma genialidade do dramaturgo britânico, vivendo no mesmo contexto que ele. Após considerar possibilidades e desafios para essa figura em sua conjuntura, ela acaba por concluir o seguinte:

Nenhuma garota poderia ter caminhado até Londres, ter ficado à porta do palco e ter imposto sua presença aos atores-diretores sem violentar-se a si mesma e sofrer uma angústia que pode ter sido irracional — a castidade talvez seja um fetiche inventado por algumas sociedades por razões desconhecidas —, mas não obstante inevitável. A castidade tinha então, e tem ainda hoje, uma importância religiosa na vida da mulher, e está de tal forma encoberta por preocupações e instintos que libertá-la e trazê-la à luz demanda uma coragem das mais incomuns. (WOOLF, 2014, p. 35 - 36).

Essa reflexão pode se aplicar ao caso tanto de Quentin quanto de sua mãe. Ambas foram reprimidas, Caddy chegando a ter de deixar o lar e a filha, e Quentin diariamente passa por uma violência semelhante. Esses aspectos da obra de Faulkner expõem tal realidade. Ainda que o contexto seja diferente do citado por Woolf, a situação em muito converge, especialmente no que diz respeito às razões dessa opressão, muito ligadas à necessidade de outras personagens e de todo um contexto de que elas seguissem um ideal feminino bem definido, ligado à pureza e castidade acima de tudo.

Assim, mãe e filha partilham um *modus operandi* muito semelhante. Além do já apontado acerca da opressão pela qual passam, tanto Ms. Quentin quanto sua mãe adornam-se, como fica evidente pelas passagens em que Benjy chora por Caddy usar batom e perfume, e na cena pouco antes de descobrirem que a senhorita Quentin fugiu, na qual entram em seu quarto. Como descrito pelo narrador em terceira pessoa:

Não era um quarto de moça. Não era um quarto de ninguém, e o leve odor de cosméticos baratos e os poucos objetos femininos e outras tentativas grosseiras e inúteis de torná-lo feminino tinham apenas o efeito de deixá-lo ainda mais anônimo, emprestando-lhe aquele ar morto e estereotipado de transitoriedade dos quartos de bordéis. A cama não fora desfeita. Havia no chão uma calcinha suja, de seda barata, de um tom de rosa um pouco excessivo, e um pé de meia pendia de uma gaveta da cômoda semiaberta. (FAULKNER, 2017, p. 287).

O que chama atenção aqui é o quarto em si, que chega a ser comparado a um de bordel, e o destaque de uma peça íntima da senhorita Quentin que liga mãe e filha: uma calcinha suja. Sabe-se que Caddy tinha os fundos da calcinha suja em uma passagem da infância, na qual seus irmãos a viram assim enquanto subia numa árvore: “Vimos os fundilhos da calcinha dela sujos de lama.” (FAULKNER, 2017, p. 42). Além disso, subir na árvore é um ato transgressor dela, pois havia sido proibida. Já em Ms. Quentin a mesma árvore volta a surgir, agora como uma ponte entre seu sucesso perante a ruína de Jason, personagem esse que representa o poder patriarcal naquele contexto. É a árvore que ela usa para entrar no quarto dele, pegar o dinheiro, descer e fugir. Dessa maneira, segundo Zamith (2004):

Na cena junto à árvore, é sobretudo a própria Caddy que se revela, a única que se atreve a subir para descobrir a vida e a morte, sem recear pôr em risco a sua imagem de filha-família convencional. É desta mãe, corajosa e afoita, que Quentin é filha. Porém, infelizmente para ela, desta mãe pouco mais do que a hereditariedade lhe foi dado gozar-lhe a presença nem sequer ouvir-lhe o nome, em obediência a uma deformada e doentia visão de moralidade e conveniência. (ZAMITH, 2004, p. 245).

Assim, a filha parece seguir de modo semelhante à mãe, porém ainda dando um passo a mais, pois ela vai embora vitoriosa e não expulsa. Srta. Quentin, assim, tem divergências e convergências com seus predecessores, apesar de não demonstrar se reconhecer a carregar duplicidades deles. Essa percepção vem de sua avó, Caroline, de quem também surge uma visão de que ela carrega apenas as características negativas da mãe e do tio. De todo modo, a jovem Quentin é uma Compson “vitoriosa” ao final do romance, diferente dos demais. Como Hempstead (2017) aponta, acerca de Quentin e sua mãe: “[...] ao passo que Caddy permanece banida no final do romance, ela é, no entanto, a única Compson a ter procriado e carrega seu próprio legado separada da linhagem Compson que está em colapso.”⁸ (HEMPSTEAD, 2017, p. 39, tradução nossa). Assim, a **personagem supera**, de certa forma, a opressão que tanto ela quanto sua mãe sofreram, apesar de não sabermos seu destino além disso.

Considerações finais

Vimos que as personagens femininas na obra de Faulkner, por estarem inseridas em um contexto altamente limitante para as mulheres, constantemente encontram-se oprimidas, sofrendo diversos tipos de violência por não se adequarem a esse contexto. Os conflitos, assim, as levam a pontos culminantes de acordo com suas **perspectivas subjetivas subjetividades**. Enquanto uma é expulsa do lar e termina possivelmente ligada a um oficial nazista, outra foge com muito dinheiro e uma paixão jovem. Além disso, também há aquela que não protesta contra o lugar que lhe é imposto e aceita a própria limitação.

Essas três mulheres podem ser identificadas por uma particularidade específica que a narrativa destaca: Caddy Compson é a malsinada, que traz em si a ruína da família; Caroline Compson interioriza a figura da dama sulista; já a senhorita Quentin, vista como o duplo do pior da família, está fadada a cumprir o destino trágico da sua mãe e de seu tio.

Desse modo, dentro do contexto da obra, a opressão feminina é algo muito marcante e que se reflete na narrativa, seja pelas ações das personagens ou pela ausência das mulheres de contarem sua própria versão dos fatos. A transgressão, assim, se mostra uma possibilidade para as personagens, porém quando ocorre acarreta consequências negativas e que influenciam as vidas delas. O rompimento com o que é socialmente esperado para as mulheres, portanto, se mostra uma perspectiva possível, embora não sem conflitos perante o enfrentamento da visão bem definida do que é o feminino em uma sociedade patriarcal.

⁸“while Caddy remains banished at the end of the novel, she is nevertheless the only Compson to have procreated and carries on her own legacy separate from the otherwise collapsing Compson lineage.” (p. 39)

Referências

FAULKNER, William. *O som e a fúria*. Tradução de Paulo Henriques Britto. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HEMPSTEAD, Susanna. 'Once a Bitch, Always a Bitch': Rereading Caddy in *The Sound and the Fury*. *The Faulkner Journal*, Dallas-EUA, vol. 31, n. 1, p. 23 – 42, c2017.

KARAKAÇI, Dalila. *Female Identity and Imposed Codes in Caroline Compson: The Influence of Utopia on a Mother*. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, Rome-Italy, vol. 5, n. 3 S1, p. 43 - 47, dez., 2016.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. Bia Nunes de Sousa. Tordesilhas: São Paulo, 2014.

WOOLF, Virginia. "Profissões para mulheres". In: *Kew Gardens, O status intelectual da mulher, Um toque feminino na ficção, Profissões para mulheres*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 41 – 50.

ZAMITH, Maria Cândida. *Por trás do espelho: As figuras femininas em The Sound and the Fury de William Faulkner*. *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas*, Porto, vol. XXI, p. 237 – 250, 2004.

ZHAO, Yang. *An Analysis of Women's Social Position in Early 20th Century from The Sound and the Fury*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Jilin-China, vol. 105, p. 245 – 248, c2017.



Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens



Mulher surda na segunda guerra mundial: possibilidades de abordagem interdisciplinar na perspectiva dos multiletramentos

Damiana Débora Pereira da Silva¹

Antonio Pereira Lontras Junior²

Adriana Moreira de Souza Corrêa³

RESUMO

O trabalho com o texto, em uma perspectiva inclusiva, perpassa a ação dos professores para o planejamento e a realização de atividades com diferentes gêneros textuais que permitam a discussão sobre as práticas de acolhimento à pessoa humana. Assim, a pesquisa objetiva apresentar uma discussão que versa sobre as possibilidades de trabalho com o livro *Mulher surda na segunda guerra mundial*, na perspectiva da Interdisciplinaridade e dos Multiletramentos. A investigação está baseada em autores como Fazenda (2008), Rojo (2012, 2013) e Ribeiro (2018, 2020) para a realização da análise do livro supracitado. As discussões analisam a produção contida no texto, a percepção do mundo pelo leitor e as possibilidades de trabalho com o texto em classes inclusivas com surdos e ouvintes na perspectiva dos letramentos. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e os dados são analisados em uma abordagem qualitativa. Como resultados são evidenciadas as práticas de letramento pautadas na relação entre imagem e texto, sobre a interação mediada pela língua (oral e a de sinais) utilizada por essa minoria linguística, o conhecimento histórico e seus desdobramentos nas práticas cotidianas. Desse modo, o texto contribui para a prática de letramentos, em especial, do letramento digital e do inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Multiletramentos; Formação docente; Inclusão do surdo.

1 Introdução

A Inclusão pressupõe uma prática pedagógica na qual os estudantes têm a oportunidade de aprender juntos e, para isso, as individualidades não devem ser invisibilizadas, mas acolhidas e ressignificadas de maneira a promover a socialização dos indivíduos e a construção coletiva do conhecimento (MANTOAN, 2015). Nesse sentido, pensar em práticas inclusivas em turmas com estudantes surdos, que se caracterizam como pessoas que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), significa inserir esse sistema linguístico nas atividades educacionais e, assim, contribuir para visibilizar as representações da cultura surda e suas vivências.

A Libras, uma língua visual-gestual reconhecida no Brasil, em 2002, por meio da Lei nº 10.436 é o sistema linguístico utilizado pelas pessoas surdas brasileiras e se constitui como um dos artefatos da cultura dessa comunidade linguística que interage, predominantemente, de

1 Graduanda em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: damianadebora7@gmail.com

2 Graduando em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: lontrasjunior@gmail.com

3 Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, campus Cajazeiras. E-mail: adriana.korrea@gmail.com.

maneira visual (BRASIL, 2002). Essa forma de interação com o mundo, ou seja, pela visualidade, precisa ser contemplada na escola e, para isso, o trabalho com textos é fundamental para que o surdo se sinta representado nas atividades educativas. Isso porque esses textos inserem a pessoa surda em tempos e espaços sociais diversos, permitindo-a observar as vivências e a superação de dificuldades das personagens diante de fatos relevantes para a história, e, desse modo, favorece a identificação desse leitor com as narrativas apresentadas nas obras.

Para os ouvintes, o contato com textos que tratem da Libras e dos surdos pode se constituir em uma experiência de alteridade, de pensar sobre as barreiras vivenciadas pelos surdos e ensejar reflexões sobre as atitudes e as práticas sociais limitantes à pessoa surda. Dessa forma, essas ponderações podem incentivar a busca por estratégias de eliminação desses obstáculos à participação social e ao desenvolvimento holístico desses estudantes.

Diante disso, o texto em tela discute possibilidades didáticas mediadas pelo texto *Mulher Surda na Segunda Guerra Mundial*, que é um e-book de autoria de Spelling, Cezar e Silva (2019), e está disponibilizado para *download* no site da Editora Letraria. Trata-se de uma pesquisa de uma pesquisa bibliográfica com dados analisados em uma abordagem qualitativa.

O escrito se divide em três seções seguintes à introdução e que antecedem as considerações finais: a primeira foi intitulada de Literatura, inclusão e interdisciplinaridade e traz os conceitos balisares para entender as discussões presentes no texto; a segunda, denomina-se Literatura visual: Literatura em Libras e Literatura Surda e aborda os tipos de produção literária que envolvem as vivências dos surdos e a terceira recebeu o mesmo nome da obra e aborda as possibilidades de letramento mediado pela leitura e o trabalho com o texto *Mulher Surda na Segunda Guerra Mundial*.

2 Literatura, inclusão e interdisciplinaridade

Aguiar (2005) nos chama a atenção para a multiplicidade de conceituações sobre literatura em diferentes tempos (diacronicamente) e, mesmo em dado momento histórico, diferentes percepções sobre o termo podem ser observadas (sincronicamente). Desse modo, assumiremos o conceito que diz:

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o

autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p. 84).

Nessa afirmação, o autor define a Literatura a partir do seu efeito no leitor em detrimento de enfatizar o rigor formal das obras, logo, entendemos que se dependendo das relações com outros textos e a vivência do leitor em determinada cultura uma obra pode ser compreendida e internalizada de forma diferenciada. Outro ponto a ser ressaltado é a relação entre a história, o processo de produção do texto (as suas relações com o conhecimento de mundo e a reflexão desses saberes transpostos para uma história que precisa fazer sentido no universo da narrativa), bem como de compreensão do leitor a partir das suas experiências com o texto e sobre a vida. Nesse sentido,

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2014, p. 17).

Notamos, nas palavras do autor, o potencial da Literatura para o desenvolvimento da leitura da palavra, do mundo, de si mesmo e do ponto de vista do outro (através do entendimento dos personagens) que pode ser proposto pela história. Em função do potencial da Literatura para a formação humana é essencial investir na formação docente, sobretudo do professor de Português, para inserir diferentes textos, em especial os literários, nas atividades de ensino mediadas em diferentes momentos na escola. Em especial, quando esses textos evidenciam questões que estimulem a compreensão do outro e a valorização da diversidade humana.

Destacamos que essa abordagem de estudo do texto pode contemplar temáticas que estimulem o trabalho colaborativo com docentes de outras disciplinas, na perspectiva da interdisciplinaridade. Essa prática, para Fazenda (2008), implica em internalizar conhecimentos para utilização desse saber na ação cotidiana e constitui-se em uma relação teoria e prática, que emerge a partir de diferentes percepções do objeto de estudo.

A autora explica que a interdisciplinaridade implica em um novo olhar para as ciências que pressupõe a construção de significados a partir da prática social e, nesse processo, envolve a relação entre educadores, educandos e comunidade. Esse processo se configura como fluido e, portanto, não pode ser fragmentado em disciplinas, tendo em vista que integra o olhar da ciência, em cada área de estudo, para contribuir com o entendimento do objeto de estudo na totalidade.

Trata-se, desse modo, de uma construção socialmente situada e colaborativa, que convida a levar em consideração que os estudantes e educadores são influenciados pelo seu conhecimento de mundo e as relações sociais que vivenciam. Diante disso, o “olhar interdisciplinar”, como afirma Fazenda (2008) é uma percepção que implica na apreensão da realidade para a reflexão e a tomada de decisão para a ação. Essa reflexão para a ação pode contribuir com a manutenção das questões observadas na investigação ou mesmo com a elaboração de formas que permitam a conscientização social e, ainda, para a mudança individual.

Considerando a presença do estudante surdo em uma classe inclusiva, acreditamos que a inserção de obras que versem sobre outros surdos, seja em textos biográficos ou ficcionais, são essenciais para a aproximar o leitor surdo e a obra, como também estimular a reflexão, por surdos e ouvintes, sobre a temática abordada. Desse modo, o trabalho com a obra pode aproximar surdos e ouvintes ao passo que estimula a compreensão do modo de ser do outro, a exemplo do surdo. As produções literárias utilizadas para a realização dessa prática podem ser várias envolvendo a Literatura Visual, seja na manifestação em Literatura em Libras e a Literatura Surda.

3 Literatura visual: Literatura em Libras e Literatura Surda

Em função da produção e da finalidade, a Literatura que envolve as vivências dos surdos pode assumir nomenclaturas diferenciadas. Fernandes e Peixoto (2021) explicam que a Literatura Visual é uma modalidade de produção literária que tem a imagem como cerne do processo de significação da obra, por isso, se configura em obras relevantes para os surdos. Para a autora, a Literatura Visual pode ser produzida por surdos ou ouvintes e se divide em Literatura em Libras e Literatura Surda. Contudo, independente da nomenclatura, convergem no sentido de valorização da Língua de Sinais e da comunidade surda.

A título de esclarecimento, destacamos que a comunidade surda envolve os surdos e ouvintes que se mobilizam em prol de oportunidades equânimes para os surdos na sociedade e suas lutas se pautam, predominantemente, na valorização da Libras e da Cultura Surda. A Cultura Surda, por sua vez, consiste na forma do surdo perceber-se e a atuar no mundo, por isso, inclui artefatos que caracterizam o seu modo de ser, a exemplo do artefato cultural literário (STROBEL, 2008), que tem na Literatura Surda o seu expoente.

Retomando a classificação apresentada por Fernandes e Peixoto (2021), a Literatura em Libras compreende as traduções de obras produzidas em línguas orais e vertidas para a Libras (na modalidade sinalizada ou em sistemas de escrita de sinais). Entendemos que essas obras versam sobre as vivências dos ouvintes e suas traduções são relevantes no sentido de

proporcionar ao surdo acesso à cultura que permeia as relações sociais nas quais eles estão envolvidos. Dessa maneira, a contribuição para a formação do surdo está em ampliar o conhecimento de mundo para que ele possa significar intertextos que se remetem à essas informações.

Já a Literatura Surda é composta por criações ou adaptações de autoria de surdos (sejam elas na modalidade sinalizada ou escrita) que visam representar a Cultura Surda. Para Fernandes e Peixoto (2021), as adaptações consistem nas obras que contam com a inserção de elementos que visam aproximar a história da pessoa surda (a exemplo de adaptar a personagem principal para que ela seja surda); e as criações são as obras produzidas por surdos, em Libras, que tratam das vivências desse grupo cultural.

Consideramos que o conhecimento dessas obras e a inserção de textos literários que abordam os conflitos sobre personagens surdos são essenciais para a promoção de práticas inclusivas, tendo em vista que indica o planejamento do docente voltado para valorizar a Libras, a pessoa surda e a reflexão sobre a história e a cultura do surdo.

Karnopp (2006, p. 100) explica que o trabalho com a literatura surda “[...] é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”. Essa disseminação de informações sobre a Cultura Surda se amplia com as possibilidades mediadas pela tecnologia digital, que permite a divulgação e visibilização de culturas outrora desvalorizadas em função de uma cultura erudita. Desse modo, é relevante abordar a percepção teórica dos Multiletramentos, que compreende as práticas sociais de uso da leitura e da escrita em quaisquer mídias, mas que tem no meio digital um espaço privilegiado de construção de novas relações com as diferentes línguas, linguagens e culturas que atravessam e constituem as relações humanas na atualidade (ROJO, 2012, 2013).

Para interagir no meio digital, é necessário desenvolver o letramento digital que, como afirma Ribeiro (2018, 2020) e Rojo (2013), implica em uma postura diferenciada, um modo de ser e de agir em interações mediadas pela tecnologia. Logo, para as autoras, os produtores de conteúdo, em função da possibilidade ampliada de confluência de linguagens que ocorre no meio digital, precisam considerar as novas formas de pensar e produzir o texto.

Diante disso, antes de discutirmos a obra *Mulher Surda na Segunda Guerra Mundial*, uma produção cultural de *download* gratuito, que envolve diferentes linguagens na sua composição, e que aborda uma narrativa com foco em uma personagem surda, apresentamos outras obras disponibilizadas Editora Letraria.

A Editora Letraria, nas informações disponíveis no *site* <https://www.letraria.net>, se apresenta como uma empresa digital que publica *e-books* e livros impressos, além de oferecer

serviços de revisão, normalização, tradução e diagramação de textos. No seu catálogo de *e-books*, conta com uma seção denominada Libras, na qual disponibiliza seis obras: uma delas aborda questões teóricas sobre a interpretação para a Libras e cinco *e-books* que contêm Histórias em Quadrinhos (HQ). Essas HQs foram construídas na perspectiva de uso da imagem, texto e, em alguns momentos, sinalização em Libras. Por essa variedade de linguagens, elas podem ser trabalhadas em turmas inclusivas para discutir questões referentes ao modo do surdo de viver tendo em vista que essas cinco histórias versam sobre diferentes temáticas, como índios surdos, questões históricas, esportivas e psicológicas.

O *e-book Tons de melancolia*, de Lucas Gomes de Albuquerque, Kelly Priscilla Lóddo Cezar e Alexandre Jungles Carpes aborda o adoecimento psíquico em jovens e apresenta a relevância da escuta terapêutica para auxiliar as pessoas que se encontram em situações de risco como ideação suicida e violência autoprovocada (ALBUQUERQUE; CEZAR, CARPES, 2019).

Séno Mókere Káxe Koixómuneti. Sol: a Pajé surda, de autoria de Ivan de Souza, Kelly Priscilla Lóddo Cezar e Julia Ponnick se constitui na narrativa que tem como foco de uma anciã surda, da etnia terena, que tem uma revelação sobre o futuro do seu povo durante a realização de um parto (SOUZA, CEZAR, PONNICK, 2021).

Na obra *Surdolimpíadas: encontros linguísticos*, Addyson Celestino, Kelly Priscilla Lóddo Cezar e Clovis Batista de Souza, o encontro de dois surdos, inspirados em atletas reais, que disputam a Modalidade de Orientação é relatada e, na oportunidade, as regras desse esporte podem ser compreendidas por leitores surdos ou ouvintes (CELESTINO, CEZAR, SOUZA, 2020).

O *Congresso de Milão*, de Kelly Priscilla Lóddo Cezar e Luiz Gustavo Paulino de Almeida, é uma narrativa visual sobre um encontro entre um surdo e um ouvinte que conversam e participam de uma palestra sobre a relevância da Libras para o surdo (ALMEIDA, CEZAR, 2018).

Por fim, há a obra selecionada para ser discutida nesse trabalho, *Mulher Surda na Segunda Guerra Mundial*, de autoria de Germano Weniger Spelling, Kelly Priscilla Lóddo Cezar, Danilo Silva e ilustrada por Luiz Gustavo Paulino de Almeida, que versa sobre uma personagem que representa duas minorias no período da segunda guerra: a mulher e a pessoa surda (SPELLING; CEZAR; SILVA, 2019).

Diante do exposto, identificamos que que diferentes temáticas, de interesse de surdos e ouvintes são abordadas em produções que contam com a coautoria da Prof. Dra Kelly Priscilla Lóddo Cezar: uma docente da Universidade Federal do Paraná. As obras se constituem em trabalhos que envolvem, em cada *e-book*, diferentes gêneros como glossários, HQs e informações sobre a obra, sobre os autores e interlocuções com outros textos produzidos na modalidade de vídeos em Libras.

Nessas produções predomina o uso da imagem em detrimento do texto o que contribui para a reflexão sobre o letramento inclusivo, que são os usos da leitura e da escrita que favorecem a inserção do surdo na cultura letrada (BATISTA-JUNIOR, 2013). Considerando o surdo uma pessoa que interage pela

Libras e pela visualidade, esses textos podem contribuir para o trabalho com diferentes temáticas, em salas inclusivas, conforme discutiremos a seguir.

4 Mulher surda na segunda guerra mundial

O *e-book A mulher surda na segunda guerra mundial* é uma obra composta por vários gêneros textuais como o prefácio, um glossário de Libras, a HQ, as referências, informações sobre os autores e agradecimentos. Ela é uma obra da Literatura Visual que não se enquadra em Literatura Surda, por ser construída na perspectiva do ouvinte, nem como Literatura em Libras, porque as informações são construídas com imagens e textos em português. Contudo, nosso olhar terá como foco na seção que aborda a HQ e as suas intersecções com a língua de sinais.

Will Eisner (2010) conceitua as HQs como uma Arte Sequencial, artística e literária, composta por figuras e palavras que visam criar uma narrativa inteligível ao leitor. Em função das linguagens envolvidas nesse processo, o leitor precisa desenvolver habilidades de leituras que perpassam as informações verbais e não verbais que constituem o texto.

A produção de HQs evoca um conhecimento multidisciplinar à medida que são requeridos:

[...] Por exemplo: o domínio da língua-mãe para escrever o roteiro; técnicas de redação, conhecimentos de história, geografia, sociologia, moda, biologia e psicologia para compor personagens e cenários; conhecimentos de matemática e física para construir perspectivas, movimentos, ações e ritmos, entre outros saberes. Portanto, os professores de qualquer disciplina podem utilizar essa rica linguagem como ferramenta de ensino em sala de aula por meio de diversas atividades pedagógicas (BRANDÃO, 2018, p. 35).

As habilidades supracitadas são requeridas também ao leitor, que precisa compreender as informações e, para isso, necessita entender as convenções de produção das HQs para atribuir sentido às informações. Desse modo, acreditamos que fatores como enquadramento, uso ou a ausência de balões de fala, a representação atribuída a cada balão, os modos de leitura dos quadros entre outros aspectos são essenciais para a significação desse tipo de narrativa.

Entendemos, assim, que a leitura de uma HQ evoca usos da leitura e da escrita que compreendem o texto formado, predominantemente por imagens e que, para a sua leitura, as informações visuais são a parte essencial do texto. Nesse sentido, letramentos múltiplos, ou seja, os letramentos múltiplos como afirmam Rojo (2012, 2013) e Ribeiro (2018, 2020) são requeridos. Esses letramentos envolvem também o uso da leitura em mídias digitais, a relação da imagem e texto, a significação necessária à leitura de diferentes textos, entre eles, de uma HQ.

No âmbito digital, o movimento de passar as páginas (que se modifica de passar as páginas para movimentos do mouse ou do teclado), de acessar outros textos disponíveis no *e-book* por meio de *links*, de buscar informações são habilidades características da cultura digital e, para favorecer a leitura é

fundamental conhecer as possibilidades de interação com o texto e, conseqüentemente, os letramentos digitais. Logo, o conhecimento da tecnologia é essencial para que o leitor possa baixar e manusear o texto a fim de acessar e entender o conteúdo.

Além do conhecimento sobre a tecnologia, é relevante compreender as convenções gráficas características da produção de cada gênero textual. O *e-book Mulher Surda na Segunda Guerra Mundial*, por exemplo, é composto por imagens em preto e branco produzidas em quadros sequenciais que assumem formatos e tamanhos diferentes. Nesse texto, cada uma dessas informações é perpassada por significados que precisam ser entendidos pelo leitor.

Analisando a obra de Spelling, Cesar e Silva (2019), podemos afirmar que a história retrata a luta de uma surda durante a criação de guetos e prisões para abrigar as pessoas que eram indesejadas pelos alemães defensores das ideias hitleristas, ou seja, adeptos à concepção da soberania da raça ariana. A narrativa perpassa o período de emergência da Segunda Guerra Mundial trazendo referências à criação de muros (guetos), as prisões arbitrárias, os assassinatos e os tratamentos dos alemães destinados às pessoas que eram vistas como inferiores.

A superação desse período é apresentada nessa obra a partir da resiliência de uma mulher surda, que aparece grávida no início da história e foi separada do seu bebê durante esse período tenebroso da história (a guerra). Ela foi presa, resgatada e escondida em um local escuro até o fim da guerra e, anos depois, apresenta-se à sociedade como uma professora que versa sobre essas experiências e socializa seu conhecimento por meio da Língua de Sinais. Nesse trecho da obra de Spelling, Cesar e Silva (2019), entendemos que a luta pela vida apresentada pela mulher surda implica mais do que a sua sobrevivência, mas denota a conservação da Língua de Sinais e das produções literárias que advém da contação dessas histórias: a Literatura Surda.

Na Figura 1, identificamos a capa do livro e na Figura 2, a página 14 dessa produção.

Figura 1 – Capa do e-book.



Fonte: Spelling, Cezar e Silva, 2019.

Figura 2 – Representação de um recorte da história.



Fonte: Spelling, Cezar e Silva, 2019, p. 14.

Observamos que a imagem da capa traz cores ao passo que o texto é produzido integralmente em preto e branco. Na página selecionada, à direita identificamos três representações

históricas da guerra. No primeiro, vemos a ocupação alemã à França, marcada pela presença de Hitler próximo à Torre Eiffel, um lugar que representa esse país. O segundo quadro ilustra a saudação que os alemães e seus aliados direcionavam a esse personagem histórico líder dos alemães. A referida saudação é composta por uma informação não verbal mostrada no posicionamento das mãos e uma verbal, expressa no cumprimento “*Heil, Führer*”, que significa Salve Hitler. A terceira é composta pelas imagens de um general utilizando a suástica que é a identificação das pessoas que defendiam as ideias hitleristas e a cruz de ferro, uma condecoração militar alemã.

À direita, ocupando metade da página, temos a figura de Hitler, em destaque. Essa página identifica a riqueza de informações sobre a guerra e a relevância do conhecimento de outros textos para significar as imagens, a exemplo da posição da mão do personagem, o significado da saudação, o personagem histórico, a suástica, a cruz de ferro entre outras referências. Nesse sentido, notamos que o texto favorece uma construção sequencial de situações vivenciadas na guerra e, ao mesmo tempo, se coloca como uma oportunidade singular de trabalho interdisciplinar entre os docentes que ministram as disciplinas de História e de Linguagens (Português), pois o conhecimento da história, das fontes históricas e da leitura das imagens que oferecem essas informações são essenciais para a construção dos sentidos do texto.

No âmbito pessoal, a possibilidade de leitura em mídias digitais estimula uma prática que permite ao leitor realizar buscas a partir das incompreensões que surgem para o resgate das informações presentes no texto. Assim, com uma busca na *internet* o leitor pode conhecer artefatos históricos como a suástica e a cruz de ferro, por exemplo, entender os acontecimentos marcantes da guerra, bem como conhecer a tradução das informações presentes em outras línguas, a exemplo da saudação nazista citada anteriormente. Para isso, é necessário desenvolver habilidades que permitam a leitura do texto que pode ser realizada de maneira não linear e perpassada por outros textos disponíveis em mídias impressas ou digitais.

Notamos ainda que a página está repleta de significações que requerem conhecimentos históricos para a sua compreensão além de motivar a reflexão sobre as escolhas dos autores sobre a constituição da narrativa. Se analisarmos o primeiro quadro, à esquerda da página representada na Figura 2 podem surgir questões como: Qual a importância da conquista da França para o exército nazista? Ainda nessa página, no segundo quadro, à esquerda da página, outra indagação pode surgir, a exemplo de: Considerando o papel social destinado à mulher na década de 1940, qual a intencionalidade dos autores ao escolher mulheres para representar a população adepta às ideias arianistas? Essas questões podem motivar leituras que ampliam as percepções dos leitores sobre a história e estimula a busca por outros conhecimentos, seja na perspectiva da pesquisa ou mesmo em ações integradas entre docentes de história e de linguagens.

No que se trata da leitura de imagens selecionamos um recorte que representa a diferenciação da percepção de mundo entre surdos e ouvintes: a Cultura Surda. Na Figura 3, identificamos que o militar ordena que os surdos se comunicassem pela língua oral e esse mesmo quadro ainda destaca a

perplexidade e incompreensão de um idoso que não compreende a informação, como podemos identificar no quadro destacado em vermelho, na horizontal.

Na sequência seguinte (no quadro destacado em vermelho na vertical) há a representação da mulher surda, de busca por fechar os olhos no momento das execuções de outros familiares. Os tiros são representados pelas imagens e trajetórias das balas em quadros escuros e claros, indicando a iluminação que ocorre no momento do disparo e através de onomatopeias que representam o som de atirar com arma de fogo (BRANDÃO, 2018). Nesse momento, possivelmente, os ouvintes usariam as mãos para proteger os ouvidos, mas, a personagem surda opta por cobrir os olhos, demonstrando a relevância da construção visual para o surdo.

Figura 3 – Representações da compreensão visual do mundo pelo surdo.



Fonte: Spelling, Cezar e Silva, 2019, p. 17.

A história seleciona recortes essenciais para a reconstituição dos fatos históricos e, principalmente, para relacionar às vivências das pessoas comuns, identificando o impacto de ações mundiais para a vida dos indivíduos. Nessa narrativa, os autores nos convidam a refletir sobre uma personagem que representa duas minorias: a mulher e a pessoa surda. Além disso, estimula reflexões sobre a história e nos possibilita notar as permanências de fatos semelhantes na vida cotidiana. Um desses exemplos é que ainda hoje, existem pessoas que desconhecem a Libras e o impacto da ausência de uso dessa língua no processo de compreensão dos surdos das situações que vivencia.

A necessidade de se pensar em estratégias visuais, seja no uso da imagem e da Libras para fomentar a interação entre surdos e ouvintes perpassa a narrativa e é vivenciada pelo ouvinte na própria leitura do texto, que se reflete em um material que pode ser utilizado por surdos e ouvintes. Nesse livro há um vídeo, complementar à HQ, indicado para compreender aspectos sobre a segunda guerra mundial.

O vídeo sugerido é denominado *Adolph Hitler: Apocalipse Nazista*⁴, disponível desde 18 de agosto de 2019, no canal Beto Castejon. Esse recurso visual aborda a temática utilizando-se da sinalização em

⁴ O vídeo pode ser acessado clicando na imagem do vídeo disponível no livro ou diretamente no canal Beto Castejon, no Youtube, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=s8B4nC0W6Ak>

Libras, a legenda em português e imagens (estáticas e em movimento) que auxiliam e complementam a compreensão dos fatos históricos relatados.

Figura 4 -Imagem do vídeo, em Libras, sobre a Segunda Guerra Mundial.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s8B4nC0W6Ak>>.

O vídeo contribui para modificar o contato com as línguas na composição da mensagem à medida que ele é produzido em Libras e traz a legenda como recurso de acessibilidade para o ouvinte. A composição desse texto nos convida, enquanto ouvintes, a vivenciarmos uma proposta na qual adaptações do texto precisam ser realizadas para que a informação seja compreendida pelo ouvinte.

Essa experiência pode incitar a discussão sobre a inserção de diferentes recursos para que as informações sejam acessadas por um número maior de pessoas e as possibilidades de produção de conteúdo, no meio digital, na perspectiva inclusiva. Em outras palavras, o contato, análise e discussão da HQ e do vídeo indicados nesse *e-book* nos permitem refletir sobre os usos da leitura e escrita no meio digital bem como sobre a composição dessas mensagens mediadas pela tecnologia (letramento digital) e como essas mídias contribuem para a produção de textos em uma perspectiva inclusiva (letramento inclusivo).

Em síntese, o *e-book Mulher Surda na Segunda Guerra Mundial* se configura em uma oportunidade de internalização, na atividade de leitura, do modo de ser e viver dos surdos, sobre a sua relação com as línguas e linguagens, sobre a relevância do aprendizado da Libras, da inserção da recursos didáticos envolvendo a Libras e a visualidade de forma a proporcionar o acolhimento do estudante surdo na sala regular. Esse material, além do potencial para ensino de história, estimula a reflexão sobre a construção de mensagens viabilizadas por diferentes linguagens no âmbito digital para a produção do texto e sobre os recursos que possibilitam uma relação mais equânime de acesso ao texto em classes formadas por surdos e ouvintes.

Considerações Finais

O texto em tela foi construído na perspectiva de discutir as possibilidades de trabalho com o livro *Mulher surda na segunda guerra mundial*, na perspectiva da Interdisciplinaridade e dos Multiletramentos. A história, produzida na perspectiva da Literatura Visual, além de trazer como personagem principal a pessoa surda, estimula a reflexão sobre o tratamento destinado às pessoas com deficiência nesse período da história, além de permitir a compreensão de vários fatos e artefatos históricos utilizados à época.

Com foco no texto, notamos a possibilidade de conhecimento de leitura de imagens e suas convenções para a produção de significados no gênero histórias em quadrinhos, o estímulo à leitura de imagens e as relações de outros textos para a produção de significados.

No âmbito do uso da tecnologia digital, percebemos a construção de letramentos digitais com o estímulo à usos de habilidades que pressupõem o acesso e navegação em textos disponibilizados na internet que fazem referência ou se configuram como textos relacionados à outros textos, ou seja, que trazem ligações que permitem a leitura dinâmica e entender a interligação da HQ a outros textos que permitam ampliar o entendimento sobre o texto.

Na abordagem inclusiva, o letramento inclusivo é notado não só com a escolha da atividade voltada a entender as questões voltadas à pessoa surda, mas na própria construção do texto que traz elementos, como o vídeo ao final, que permitem a compreensão do surdo sobre a guerra e acerca das vivências e superações dos surdos nesse período.

Com essas discussões esperamos estimular os professores a buscarem as obras citadas, em especial *A mulher surda na segunda guerra mundial*, e inseri-las nas discussões sobre a língua, em especial em classes que contam com estudantes surdos. Contudo, ressaltamos que, mesmo sem a presença desses estudantes no grupo a discussão é salutar, tendo em vista que os estudantes podem interagir com pessoas surdas em outros espaços sociais e, por isso, conhecimentos sobre a Cultura Surda podem e devem ser construídos em diferentes práticas educativas.

Como estudos futuros pretendemos trabalhar esse livro em turmas da educação básica com surdos e na formação de professores a nível superior para favorecer o conhecimento das obras e estimular o uso nas práticas pedagógicas.

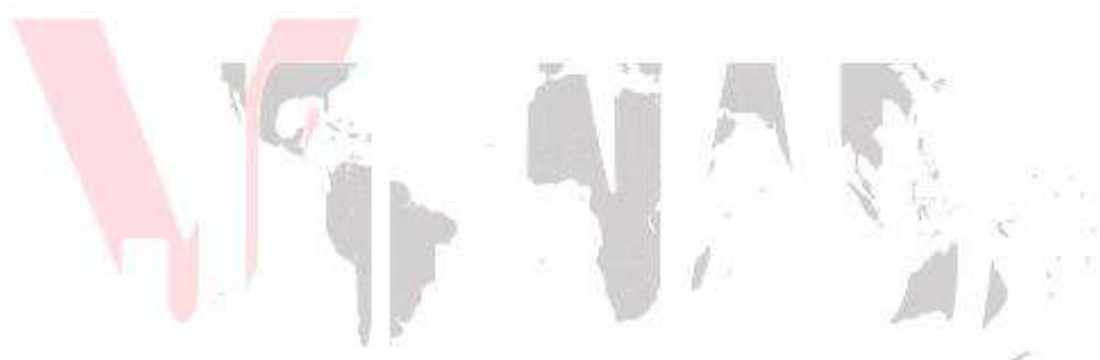
Referências

AGUIAR, O. B. de. O conceito variável de literatura. *Revista Polyphonia*, v. 16, n. 1, p. 89 – 96, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v16i1.6279> Acesso em: 29 maio 2021.

ALBUQUERQUE, L. G. de; CEZAR, K. P. L.; CARPES, A. J. *Tons de melancolia*. Araraquara: Letraria, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/10/Tons-de-melancolia-Letraria.pdf> Acesso em: 20 maio 2021.

- ALMEIDA, L. G. P. de; CEZAR, K. P. L. *O congresso de Milão*. Araraquara: Letraria, 2018. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2018/09/O-congresso-de-Mil%C3%A3o-HQ-Letraria.pdf> Acesso em: 20 maio 2021.
- BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes. *Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BRANDÃO, D. Linguagem dos Quadrinhos. In: Universidade Aberta do Brasil. *Curso Quadrinhos na sala de aula*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 2002.
- CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CELESTINO, A.; CEZAR, K. P. L.; SOUZA, C. B. de. *Surdolimpíadas - encontros linguísticos*. Araraquara: Letraria, 2020. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2020/11/Surdolimpiadas.pdf> Acesso em: 20 maio 2021.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, F. K. da S.; PEIXOTO, J. A. A identificação de artefatos culturais nos livros em língua portuguesa do autor surdo Claudio Mourão: uma reflexão sobre a relação língua, cultura e literatura. *Acta Semiotica et Linguística*. v. 26, n. 1, p. 88 – 104, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/58058> Acesso em: 20 maio 2021.
- KARNOPP, L. B. Literatura Surda. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 98 – 109, 2008. DOI: 10.20396/etd.v7i2.795. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795> Acesso em: 20 maio 2021.
- MANTOAN, M. T. E. *Educação Inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- RIBEIRO, A. E. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.
- RIBEIRO, A. E. Letramento Digital e Ensino Remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, Número Especial 2, p. 446 – 460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- STROBEL, Karin Lílian. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- SOUZA, I. de; CEZAR, K. P. L.; PONNICK, J. *Séno Mókere Káxe Koixómuneti. Sol: a Pajé surda*. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: <https://loja.letraria.net/produto/seno-mokere-kaxe-koixomuneti-sol-a-paje-surda/> Acesso em: 20 maio 2021.
- SPELLING, G. W.; CEZAR, K. P. L.; SILVA, D. *A mulher surda na Segunda Guerra Mundial*. Araraquara: Letraria, 2019. Disponível em:

file:///C:/Users/55839/AppData/Local/Temp/A%20mulher%20surda%20na%20segunda%20guerra%20mundial%20-%20Letraria.pdf Acesso em: 20 maio 2021.



**Nacional de Línguas e Linguagens
&
I Jornada Internacional de Línguas e Linguagens**

